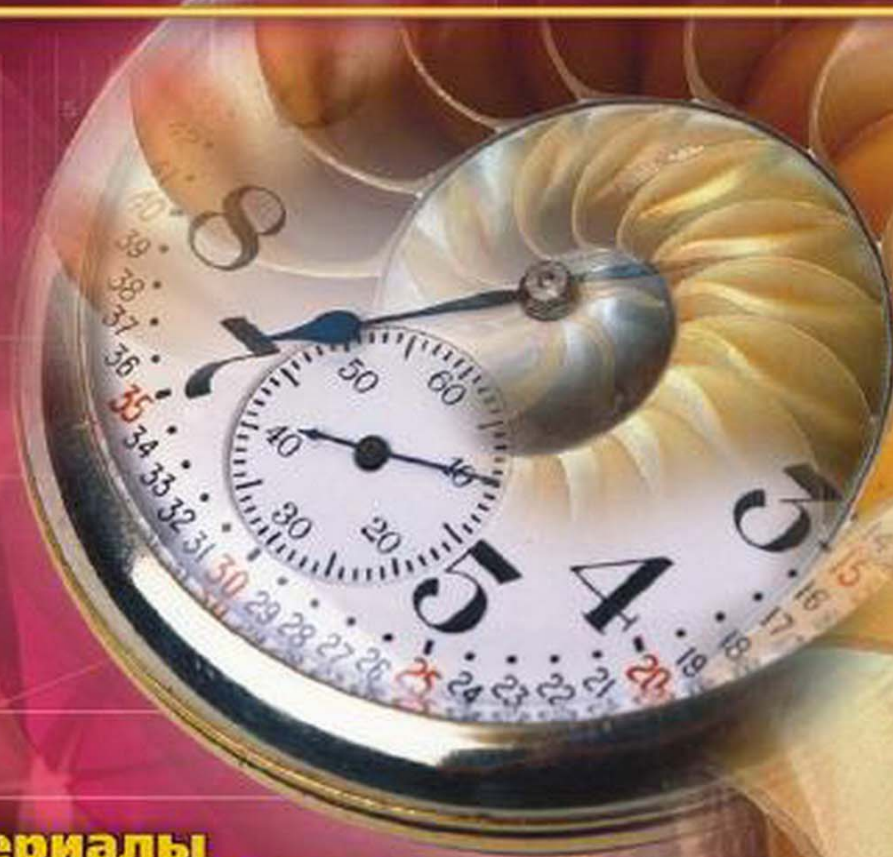


МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ



**Материалы
VII Всероссийской
научно-практической
конференции**

ЧАСТЬ V

14 ноября 2008 г.

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

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

Материалы VII Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 5

14 ноября 2008 г.

Москва – Челябинск

УДК 371
ББК 74.5
М 86

М 86 Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования [Текст] : материалы VII Всерос. научно-практ. конф. : в 10 ч. Ч. 5 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ. ; Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : изд-во «Образование», 2008. – 290 с.
ISBN 978-5-98314-306-7

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

В. Н. Кеспилов, И. М. Никитина, М. И. Солодкова, А. Г. Обоскалов,
А. В. Щербаков, А. В. Кисляков, И. Б. Едакова, А. П. Камалетдинова,
Л. Г. Махмутова, О. Е. Костюченкова, Г. А. Синтяева,
Л. А. Нижегородова, С. И. Мильковская

УДК 371
ББК 74.5

© Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования.

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

ISBN 978-5-98314-306-7

Р А З Д Е Л 1

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

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ В НЕПРЕРЫВНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ЧЕЛОВЕКА В КОНТЕКСТЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ

КУЛИКОВА Л. Г.

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный
университет сервиса и экономики

Главной задачей российской образовательной политики является обеспечение качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства. Стратегия всеобщего образования подразумевает его непрерывность, то есть необходимость учиться в течение всей жизни в соответствии с развитием личности и сменой форм деятельности. Цель модернизации образования состоит в создании механизма устойчивого развития систем образования, способствующих развитию непрерывности образования «через всю жизнь». Преобразования в России коснулись всех сфер познавательной деятельности, они внесли существенную коррекцию в содержание образования.

Главная цель образования – целостное развитие личности ученика. Для многих, если не для большинства, школа останется единственным источником общетеоретических знаний, формирующих основы мировоззрения. Продолжительное время содержание образования определялось социальным заказом, требованиями к формированию разносторонне развитой личности: личность рассматривалась как объект воздействия. Демократические изменения, происходящие в обще-

стве, оказывают влияние на образовательную политику государства в школе. Главная задача школы – дать необходимую базовую подготовку, быть стартовой площадкой для дальнейшего профессионального ориентированного образования.

Под содержанием образования мы понимаем четырехкомпонентную структуру, предложенную И. Я. Лернером. Структура включает в себя систему знаний, интеллектуальных и практических умений, основные способы творческой деятельности, систему норм и отношений личности к миру и самому себе. В законодательстве Российской Федерации закреплён, как один из основополагающих принципов, принцип гуманизации образовательного процесса. Ориентация содержания образования на гуманистические ценности, обеспечивающие формирование не только системы знаний и умений личности, но и реализацию личностно-значимых ценностей, раскрывающих и учитывающих особенности развития личности, является основной характеристикой современного образования. Всплеск интереса к индивидуальной ценности личности заставляет педагогов пересмотреть многие каноны содержания образования в направлении открытости, гибкости, демократичности, вариативности, индивидуализации.

Как известно, в школьном образовании существует множество методов обучения, разные типы уроков, которые преследуют одну единственную цель – усвоение знаний учащимися. Возникает необходимость обращения к имеющимся концепциям содержания для того, чтобы определить их соответствие целям личностно ориентированного образования. Сегодня в нашей стране существуют различные концепции содержания образования, корни которых уходят в прошлое. В основе каждой из них лежат определенные представления о месте и функциях человека в мире и в обществе. Поощрительным является внедрение новшеств и их гармоничное вливание в устоявшуюся структуру урока. А это, в свою очередь, требует пересмотра всех моделей образования.

Реформирование содержания образования также связано с профильной и уровневой дифференциацией, которая реализуется в школе на основе свободного выбора направленности образования, профильности обучения, самоопределения личности в изучении предметов по выбору. Всё это определяет многообразие возможных вариантов моделей содержания образования. Среди моделей образования выделяют пассивную, активную, интерактивную. В связи с этим рассмотрим три концепции содержания образования.

Согласно одной из концепций, образование определяется как педагогически адаптированные основы наук, изучаемые в школе.

Особенностями пассивной модели образования является то, что ученики усваивают материал из слов учителя или из текста учебника, не общаются между собой и не выполняют никаких творческих заданий. Эта модель самая традиционная и довольно-таки часто используется, хотя современными требованиями к структуре урока является использование активных методов. Предполагается, что обладание знаниями и умениями (относящимися, кстати, к тем же основам наук) позволит человеку адекватно жить и действовать внутри существующей социальной структуры. В этом случае и требования к образованию соответствующие: необходимо и достаточно передать подрастающему поколению знания, умения и навыки по языкам, математике, физике и другим учебным предметам. Такое понимание содержания образования нацеливает школу на формирование у школьников основ научных знаний и приобщение их к производству. Человек, овладевший такой суммой знаний, в ряду средств производства выступает как «производительная сила». Образование, реализующее такое содержание, может быть охарактеризовано как технократическое или сциентистское. Однако такое ограниченное понимание образования явно ошибочно.

В другой концепции содержание образования определяется как совокупность знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены учениками. Такое определение не раскрывает характера этих знаний и умений и не основано на анализе состава всей человеческой культуры. Результатом гуманистической направленности образования должно явиться становление как личности человека, способного к сопереживанию, готового к свободному гуманистически ориентированному выбору и индивидуальному интеллектуальному усилию, уважающему себя и других, терпимого к представителям других культур и национальностей, независимого в суждениях и открытого для восприятия иного мнения и неожиданной мысли.

В последние десятилетия (ориентировочно с 60-х гг.) в общественном и педагогическом сознании произошел сдвиг, повлекший за собой продвижение в понимании всего комплекса вопросов, связанных с образованием, его роли в социуме. То, что называют личностно ориентированным образованием человека, выступает как часть глобального социального процесса смены рецептивно отражательного понимания мышления, а значит, и образования человека, другим, который называют конструктивно-деятельностным. Проявления этого процесса глубоки и разнообразны. Они, прежде всего, предполагают отказ от жестких авторитарных схем, связанных с манипулированием учащимися, ориентацию на их развитие и воспитание. Конструктивно-деятельностное понимание сущности образования стало основой по-

строения концепции его содержания, в наибольшей степени соответствующего установкам гуманистического мышления. В этой концепции содержание образования рассматривается как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, тождественный по структуре мировой культуре. В соответствии с таким пониманием содержание образования должно включать, помимо «готовых» знаний и опыта осуществления деятельности по образцу, также опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений. Тем самым содержание образования существенно шире основ наук и нацелено на формирование личности, освоившей социальный опыт человечества в его структурной полноте. В настоящем целесообразно говорить о сотворчестве учителя и ученика, как наивысшей точке развития и использования полученных знаний. Чтобы добиваться творческих достижений, необходимы желания, воля. Для творчества чрезвычайно важен ориентировочный рефлекс, на базе которого развиваются любознательность, рефлекс самовыражения и подражания, потребность в высокой самооценке и признании окружающими.

Цель современного образования – неразрывная связь теоретических знаний, практической деятельности и проектно-исследовательской работы учащихся. Интегрированная модель, когда можно видеть не только межпредметные связи, но и внутри самого предмета сплав нескольких образовательных технологий, будет приводить к высоким результатам мыслительной деятельности учащихся. Усвоение социального опыта в его цельности позволит школьнику не только успешно функционировать в обществе, быть хорошим исполнителем, но и действовать самостоятельно, не просто «вписываться» в социальную систему, а изменять ее. Средством же развития личности, раскрывающим ее потенциальные внутренние способности, является самостоятельная познавательная и мыслительная деятельность. Следовательно, задача учителя – обеспечить на уроке такую деятельность, которой способствуют современные интерактивные технологии.

Признание творческой природы личности каждого ребенка, наличия в нем внутренней активности приводит к отказу от усвоения определенного объема соответствующих знаний как главной цели образовательного процесса. Все методы интерактивных моделей образования относятся к технологиям кооперативного обучения, когда ученикам нужно скооперироваться для выполнения заданий учителя, активной работы на уроке, усвоения материала и выработки навыков общения при дискуссии и аргументации своих позиций. Огромным плюсом данного вида учебной деятельности является привлечение абсолютно всех учеников класса в общую работу. Трудности заключа-

ются в умении учителя организовать работу учеников и приучить их к такой работе как постоянной. Конечно, это не всё, что можно использовать. На основе этих методов можно строить другие, или придумывать что-то принципиально новое, в этом и заключается преимущество интерактивного обучения. Интегрированная образовательная модель за основу современного знания принимает интеграцию современных естественнонаучных и гуманитарных наук. Организация интегрированной образовательной модели предопределяет целесообразность создания комплексной образовательной системы, включающей в себя предметно-экологическое образование и духовно-нравственное восприятие с учетом национальных традиций и особенностей, что, в конечном счете, способствует гуманизации образовательного процесса. Гуманизация образовательного процесса выражается посредством преподавания учебных дисциплин с точки зрения взаимоотношения общества и окружающей среды. Учебная деятельность ориентирована на интегрирование школьных предметов естественного и гуманитарного цикла, с целью создания целостной картины мира.

**РОЛЬ ГОСУДАРСТВЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ
ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В XIX – н. XX вв.
(НА ПРИМЕРЕ КАЗАХОВ – АСТРАХАНЦЕВ)**

ТАРАБАНОВСКАЯ Е. А.

г. Астрахань, Астраханский государственный университет

Вторая половина XIX в. характеризуется завершением процесса присоединения казахской территории к Российской империи. С внедрением российской системы образования правительство связывало большие надежды. После присоединения Казахстана к России возникла необходимость в открытии русско-казахских и русско-туземных школ, готовящих чиновников и переводчиков для работы в местных звеньях управления. С этой целью в г. Омске было открыто Азиатское училище (1789), в него принимались и казахские дети. В 1825 г. на основе татарской школы в Оренбурге образовано Неплюевское кадетское училище (в 1844 г. – кадетский корпус), в 1846 г. на базе Сибирского военного училища – Омский кадетский корпус.

В начале XIX в. большинство казахских детей имели возможность учиться только в аульных медресе, где обучение ограничивалось заучиванием аятов из Корана. Анализ исторических источников

показывает, что на тенденцию уменьшения числа духовных школ в данный период оказывали влияние следующие взаимосвязанные аспекты: 1) появление русско-казахских школ; 2) влияние авторитета султанов и правителей Орды в принятии решения об обучении детей в государственных учебных заведениях.

Данное положение мы объясняем тем, что казахи Внутренней Букеевской Орды (Астраханская губерния) были окружены русскоязычным населением и более активно интегрировались в общегосударственную систему отношений.

Хан Букеевской орды Жангир обращался к губернатору Оренбуржья с предложением открыть в центре Орды русско-казахскую школу. Обосновывал это претворением царских указов об укреплении связей между местным населением и новоподданными народами и привлечением казахов в управленческую систему [1]. По законам Российской империи участие «инородцев» в системе государственного управления ограничивалось самым низшим волостным уровнем. Правительство было заинтересовано, скорее, в расширении числа «инородцев», вооруженных основами грамоты, чем в их дальнейшем образовании.

Поскольку окончание гимназии и вуза давало возможность занять определенное место в социальной иерархической лестнице российского общества, превращение школы в один из наиболее важных каналов вертикальной циркуляции было нежелательно. В XIX – начале XX вв. освобождение крестьян от крепостной зависимости, экономические изменения (рост промышленности и сельского хозяйства) вызвали активизацию процесса развития системы профессионального образования, в том числе в Астраханской губернии.

Дефицит квалифицированных кадров в губернии, высокий авторитет средних и средних специальных учебных заведений г. Астрахани, возможность получения высшего образования в вузах России объясняют востребованность начального, среднего и среднеспециального образования среди «инородцев» в исследуемый период. С середины XIX в. начинает постепенно налаживаться механизм получения образования казахами в государственных учебных заведениях начального и среднего звена.

Есть еще один аспект, который должен присутствовать в содержательной стороне данной проблемы – персонификация описываемых событий. На ход истории в огромной степени влияют выдающиеся личности, которые могут менять развитие событий, однако без «просто» человека развития общества не было бы. До присоединения к России казахская элита формировалась исключительно из чингизидов «белой кости». Со второй половины XIX в. определяющей в данном

процессе стала социальная мобильность выходцев из так называемой «черной кости». Окончание российских вузов давало для казахской молодежи служебные и сословные права, звания, чины.

Государственные архивы Российской Федерации содержат источники по данной проблеме. Поскольку Астраханская губерния входила в состав Казанского учебного округа, именно Национальный архив республики Татарстан (НАРТ) дает богатый материал по теме исследования. Анализ источников показал, что 3 астраханца-казаха окончили Казанский университет, став юристами. Двое не смогли окончить полный курс и оставили данное учебное заведение. Девять выпускников Казанской учительской семинарии получили звание «учитель начального инородческого училища».

Временное управление Букеевской Ордой в середине 70-х гг. XIX в. начало активно обсуждать вопрос о предоставлении возможности казахам обучаться в Астраханской мужской гимназии. Выходцы Внутренней орды направлялись в Оренбургскую мужскую гимназию, где были учреждены три стипендии для детей-казахов. В 1878 г. данные стипендии были переведены на Астраханскую гимназию. Мы можем предположить, что возникли административные затруднения, не позволившие казахам воспользоваться стипендиями, так как в период с 1878 по 1881 гг. они не обучались в данном учебном заведении. С 1881 по 1913 гг. в гимназии обучался 141 казах из Внутренней Букеевской Орды [2].

Важнейшим источником историко-педагогического исследования получения образования татарами, калмыками и казахами в средних учебных заведениях Астраханской губернии являются прошения и ходатайства о приеме стипендиатами в данные учебные заведения. Наличие этой группы источников позволяют нам утверждать, что получение образования в гимназии было престижно в среде казахов Внутренней Орды, но малочисленность стипендий и строгий отбор кандидатов по материальному цензу не позволяли удовлетворить потребность в получении образования в ведущем среднем учебном заведении г. Астрахани. При рассмотрении кандидатур стипендиатов учитывалось социальное положение ходатайствующего. Чем выше был материальный уровень, тем меньше были шансы на получение стипендии. Так, в 1900 г. ходатайство Правителя второго округа Орды Нуржана Маканова о стипендии сыну не было удовлетворено, так как он «считался одним из наиболее зажиточных кибитковладельцев своего старшинства». Стипендиатами преимущественно были дети казахов среднего и низкого уровня достатка. Однако плата за обучение и проживание в городе (около 300 рублей в год) была слишком высока и

для правителей Орды [3]. «Иностранцы» – выпускники Первой Астраханской мужской гимназии поступали в наиболее престижные вузы России и активно влияли на процесс формирования интеллигенции в среде своего народа.

В Астраханском реальном училище (1877) в период с 1877 по 1901 гг. обучались 16 мусульман. По решению Управления Казахской Ордой, в 1898 г. была учреждена стипендия имени генерала-лейтенанта Н. Н. Тевяшова в размере 4000 рублей на 160 процентов с общего капитала в год. Два казаха по окончании семилетнего курса обучения получили аттестаты о среднем образовании.

До середины XIX в. образование женщин, проживающих в Астраханской губернии, было в основном домашнее. Лишь единицы из них, дочери горожан, получали среднее образование за пределами губернии – в частных учебных заведениях России и за рубежом. К концу 50-х – 60-х гг. XIX в. потребность общества в образовании женщин была очевидна. В пореформенное десятилетие низшее и среднее образование женщин стало развиваться относительно быстрыми темпами.

В 1883 г. прошло торжественное открытие двухклассного Ханско-ставочного женского училища. Предполагалось, что выпускницы училища впоследствии станут работать учительницами в участковых, старшинских и аульных начальных русско-казахских училищах. «Учащаяся девочка – самый верный залог идеального движения вперед будущих поколений. Сохранить этот залог среди казахского народа – задача всех добрых людей...», – писал в своем отчете инспектор народных училищ А. В. Воскресенский [4]. Четырехлетний курс обучения включал в себя все предметы Программы одноклассного сельского училища, утвержденной Министерством Народного Просвещения. В училище обучались и русские, и казахские девочки 8-15 лет. Образовательного ценза при приеме в данное учебное заведение не было, так как в училище поступали и неграмотные девочки. Если в первые годы существования в школе обучались дочери султанов и правителей, то затем дочерей из семей простолюдинов-казахов стало больше. Объясняется этот факт тем, что недоверие простых казахов к нетрадиционному для женщин-казашек образованию было сломлено примером авторитетных правителей и султанов, отдающих своих дочерей в обучение. Данное положение подтверждает тот факт, что первоначально в училище количество русских учениц значительно превышало казашек-учениц, а в 1894-1895 учебном году девочек-казашек было больше.

Еще в 1889 г. Временный Совет Орды обратился к правителям и султанам Букеевской Орды с просьбой оказать содействие в привле-

чении дочерей казахов в Ханско-Ставочное русско-казахское женское училище. Однако в отчете инспектора ордынских училищ за 1892 г. отмечалось, что «киргизы (казахи) своих дочерей совсем не обучают, все мои разъяснения о пользе женского образования не привели ни к чему» [4].

Причиной такого положения инспектор считал влияние правителей частей степи, имеющих по 2-3 жены. «Едва ли эти чиновники, зная, что образование женщины внесет новые начала в среду ее моральной жизни, будут говорить в кругу своих единоплеменников о пользе обучения девочек».

В отчете А. А. Воскресенского рассказ о поступлении в училище Х. Байтуаровой позволяет сделать вывод о том, что при наборе в училище решающее значение имел индивидуальный подход к каждой поступающей, субъективное мнение ее родителей. А также, подчеркиваем, личное желание девочки обучаться в данном учебном заведении. Что подтверждает гипотезу об отсутствии в данный период процесса насильственной русификации в Астраханской губернии.

После 1894 г. в ставочное женское училище поступило восемь новых учениц. Таким образом, факт отступления от традиционных законов в отношении женщин-мусульманок не увеличил недоверия к русско-казахскому училищу. «Значение этого ... чувствуется во всей силе здесь, в Орде, где среди 260 тыс. магометан порассеяно там и сям не более 600 русских» – писал А. А. Воскресенский. Несмотря на увеличение числа учениц в русско-казахском женском училище, оно было закрыто.

Школа фельдшеров и фельдшериц-акушеров была учреждена в 1906 г. в Астрахани и находилась в ведении Министерства Внутренних Дел (МВД). Сразу после утверждения школы Земский отдел МВД направил Астраханскому губернатору Высочайшее соизволение: 1) учредить при фельдшерской школе 15 стипендий и отпускать на это ежегодно 2700 р. из доходов Внутренней Киргизской орды; 2) стипендиатов назначать Астраханским губернатором из казахов Внутренней орды и русских, знающих казахский язык, с обязательством по окончании курса прослужить в Орде фельдшерами не менее трех лет [5].

Из губернской канцелярии на имя директора фельдшерской школы от 30.09.1907 г. поступило письмо: «Прошу Вас, Милостивый государь, отобрать от них подписки в том, что они, киргизы, обязуются по окончании курса в школе, прослужить в Орде фельдшерами не менее 3 лет».

Уже 12.10.1906 г. из Временного Совета по Управлению Ордой пришел запрос на имя директора Школы: «... Возможен и когда

именно перевод находящихся в Казахской фельдшерской школе учеников киргизов... в Астраханскую фельдшерскую школу ...». В год образования фельдшерской школы в учебное заведение поступило пять казахов, окончивших четырехклассное городское училище в Ханской Ставке. Из 34 выпускников школы 1909 г. они были единственными юношами.

В Казанской учительской семинарии (приравниваемой по критерию дальнейшего профессионального применения к факультету дошкольного и начального обучения педагогического института) казахи-астраханцы зарекомендовали себя как хорошие студенты.

В процессе обучения студентов Учительской семинарии, наряду с теорией, особое внимание уделялось практическим занятиям. Широко использовались такие формы, как проведение пробных уроков, обстоятельные разборы их результатов среди самих семинаристов. Учились казахи-семинаристы успешно и поведение их было безукоризненно. Они не были замечены в нарушениях: ни в игре в карты на деньги, ни в дедовщине. В характеристиках, данных по окончании Казанской учительской семинарии, выпускникам-казахам писали обычно: «юноша скромный, даже застенчивый», «по поведению принадлежал всегда к числу лучших учеников», «к наставникам был всегда почтителен», «с товарищами жил в мире и согласии» [6].

Следуя традициям Н. И. Ильминского, создателя системы образования нерусских народов во второй пол. XIX в., преподаватели семинарии поддерживали обширную переписку с выпускниками, оказывали им поддержку – это позволяло педагогическому коллективу семинарии иметь более полную информацию о местных особенностях и условиях работы бывших питомцев.

В фондах НАРТ есть письма и астраханских выпускников. Как отмечал инспектор казахских училищ, «при обозрении киргизских училищ, я встретил несколько учителей-киргиз из воспитанников Казанской учительской семинарии. Учителя эти выделялись среди своих товарищей некоторыми симпатичными качествами: трудолюбием и горячим желанием быть полезными народу» [7].

Нужно отметить, что юноши-казахи поступали в вузы России в том возрасте (16-17 лет), когда закладываются базовые нравственные мировоззренческие основы характера. И основную роль в формировании и развитии характера играло общение с окружающими людьми. В условиях обучения в вузах казахи сохраняли приверженность вековым традициям и обычаям. При сопоставлении с представителями других народов завершался процесс национально-культурной идентификации. Довольно внушительен список вузов, в которых обучались казахи-

астраханцы: Военно-медицинская академия (г. Санкт-Петербург); Санкт-Петербургский университет, юридический факультет; Рижский политехнический институт, химический факультет; Казанский университет, юридический и медицинский факультеты; Сельскохозяйственный институт (г. Москва); Московский университет, юридический факультет; Лесной институт, (г. Петроград). С 80-х гг. XIX в. налаживается механизм дельнейшего образования казахов, окончивших учебные заведения г. Астрахани. Выпускникам Мужской гимназии, реального училища, фельдшерско-акушерской школы Временным управлением ордой предоставлялись стипендии для обучения в университетах Петербурга, Москвы, Казани, Киева, Томска, Саратова, в Военно-медицинской академии, психоневрологическом, ветеринарных, сельскохозяйственных институтах России.

Обучение вдали от родного дома, в одном городе сближало студентов-казахов. Они поддерживали дружеские отношения. Чаще всего на выбор места обучения в немалой степени влияло обучение в том или ином городе своего земляка или агитация студентов, проводимая среди ровесников. В исторической литературе неоднократно утверждалось, что в XVIII-XIX вв. в России проводилась политика насильственной русификации нерусского населения. Данная позиция неадекватно отражает явление. Во-первых, ввиду колоссального географического масштаба, сложностей внутренней и внешней политики и этнического разнообразия империи процесс построения единой государственной системы начального образования по определению не мог быть однородным, однозначным. Во-вторых, под единым заголовком правительственного мероприятия кроется огромное количество противоречивых тенденций, отношений субъектов процесса.

1. Правительство всячески поощряло получение начального образования калмыками и казахами. Молодые субъекты империи, таким образом, быстрее интегрировались в государственный процесс.

2. Среднее и высшее образование было малодоступно представителям низших социальных слоев, в том числе и русским.

3. Старшее поколение относилось недоверчиво к образованности в силу патриархальных и конфессиональных установок, часто противодействовало молодому поколению, которое стремилось получить светское образование.

В каждом регионе России власть на местах (представленная, прежде всего, губернатором) обладала колоссальными возможностями. Роль отдельных личностей, позитивно или негативно влияющих на данный процесс, безусловно, значительна (чиновников правительства, представителей педагогической и научной среды).

Анализ архивных источников по данной проблеме позволяет сделать ряд выводов:

- казахская интеллигенция формировалась из числа чингизидов, стремящихся удержаться на верху иерархической лестницы казахского общества;
- учащимися государственных учебных заведений стремились стать дети казахов, имеющих доход чуть выше среднего и ниже;
- особенности национальных обычаев обусловили то, что среди казахов, обучавшихся в вузах не было ни первых, ни последних сыновей семей;
- одним из основных барьеров для получения высшего образования была малая доступность предварительного обучения в средних учебных заведениях;
- поступление в вузы России обуславливалось высоким престижем профессий врача, инженера, учителя, юриста;
- возможность получения высшего образования в пансионных условиях, так как казахи-студенты были, в основном, бедны, а у зажиточных воспитанников не было одного из родителей (обычно – отца);
- наличие среди студентов вузов России в исследуемый период казахов – выходцев из Астраханской губернии – объясняется развитой системой начальных школ в Букеевской орде, регулярных отчислений средств из Временного управления ордой.

Литература

1. История Букеевского ханства. 1801-1852 гг. [Текст] : сб. док. и материалов. – Алматы : Дайк-Пресс, 2002.
2. Школы в Букеевской орде [Текст] // Астраханский листок. – 1897. – № 64.
3. Кенжетаев, Б. А. Казанские учебные заведения и процесс формирования казахской интеллигенции в сер. XIX – нач. XX вв. [Текст] / Б. А. Кенжетаев. – Казань, 1996.
4. Государственный архив Астраханской области (ГААО) [Текст] // Ф.1. Оп.2. Д. 798. ЛЛ.3-7.
5. ГААО [Текст] // Ф. 32. Оп.1. Д. 48. 98 л.
6. Национальный архив Республики Татарстан (НАРТ) [Текст] // Ф. 92. Оп. 1. Д. 4803. ЛЛ.6-27.
7. НАРТ [Текст] // Ф.977. Л/д. 40157.

МЕХАНИЗМЫ ОПОСРЕДОВАННОГО ВЛИЯНИЯ СРЕДНЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РЕГИОНАЛИЗАЦИЮ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ В ГОРНОЗАВОДСКОМ ОКРУГЕ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ

СИБИРЯКОВА Г. Л.

г. Нижний Тагил Свердловской обл.,
Нижнетагильский педагогический колледж № 2

С 2000 г. в Свердловской области педагогические колледжи рассматриваются как центры поддержки профессионального роста педагогов, ориентирующих субъекты профессионально-педагогического общества Свердловской области на принятие ценностных приоритетов образования человека через:

- осознание себя как субъекта профессионально-педагогического общества системы образования Свердловской области;

- осознание необходимости соотнесения собственных профессиональных действий с миссией современного образования в регионе.

Одним из основных условий, обеспечивающих профессиональный рост педагога является подготовка, переподготовка, повышение квалификации педагогических работников в учреждениях среднего педагогического образования, основанных на идеологии процесса стандартизации, становятся механизмом влияния на развитие подсистем образования в регионе.

На сегодня в Нижнетагильском педагогическом колледже № 2 реализуются образовательные программы на курсах повышения квалификации для педагогических и руководящих работников:

- «Организация исследовательской деятельности педагогов»;
- «Развитие профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования в условиях модернизации образования»;
- «Развитие профессиональной компетентности педагогов образовательной области физической культуры»;
- «Развитие профессиональной компетентности учителей иностранного языка»;
- «Психолого-педагогические условия развития образования периода детства»;
- «Управление образовательным учреждением».

Возросший авторитет педагогических колледжей в территориях, их ведущая роль в реализации основных направлений образователь-

ной политики определяется и тем, что по существу педагогические колледжи исполняют функции представительства министерства образования на местах, обеспечивая информирование, консультирование, педагогическое взаимодействие с образовательным учреждением, муниципальными органами управления образования по ряду актуальных проблем образования и доказательством этому утверждению является открытие на базе колледжа Центра квалификационных испытаний для руководящих и педагогических работников образовательных учреждений Свердловской области и информационного центра.

Если провести ретроспективный анализ взаимодействия педагогического колледжа и учреждений образования, то мы можем обратиться к опыту создания на базе нашего колледжа в 1993 г. Центра развития дошкольников для детей, не посещающих дошкольные образовательные учреждения, который функционирует в режиме развития до настоящего момента. Цель деятельности этого центра – это не подготовка ребенка к школе, а его развитие, обеспечивающее успешность его личности не только сегодня, но и в будущем.

В консультационном пункте, открытом при колледже в 1993 г., учащиеся школ имеют возможность подготовиться для поступления в средние профессионально-педагогические учебные заведения, узнать об особенностях профессии психолого-педагогической направленности, что обеспечивает включенность в учебный процесс колледжа абитуриентов, имеющих стойкий интерес к педагогической деятельности.

С 1994 г. педагогические и руководящие работники нашего колледжа занимаются решением задач, связанных с определением профессиональных намерений, выбором пути профессионального образования и профессиональной подготовки учащихся школ через создание комплекса «Педагогический колледж – педагогический класс», что дает возможность привлечь к академическому учебному процессу в колледже абитуриентов, сориентированных на принятие педагогической профессии.

Очень разнообразные формы взаимодействия прослеживаются с ОУ системы среднего общего образования. Это не только организация педагогической практики в этих учреждениях, но и условия, обеспечивающие изменение уровня профессионализма педагогов МОУ, активная включенность педагогических работников в работу цикловых комиссий колледжа и школьных методических объединений как условие профессиональной социализации педагогов МОУ.

Одним из актуальных направлений социально-профессионального взаимодействия педагогического колледжа является сотрудничество с учреждениями дополнительного образования.

Сегодня дополнительное образование испытывает потребность в людях, способных придать процессу научения детей какому-либо ремеслу педагогический характер, чему способствует возможность получения специального образования как по очной, так и по заочной форме обучения в нашем колледже.

Сегодня педагогические колледжи не рассматриваются «сырьевой базой» системы высшего образования, а являются возможностью опосредованного влияния среднего педагогического образования на регионализацию содержания образовательных программ высшего профессионального образования, в том числе за счет привлечения к преподавательской деятельности педагогических работников колледжа. Преподаватели колледжа являются активными участниками образовательного процесса в высшей школе.

Формами взаимодействия с вузами являются семинары, конференции, проводимые по проблемам образования г. Нижний Тагил Горнозаводского округа. Например, на семинаре по теме «Предпрофессиональная подготовка обучающихся», конференции «Организация педагогической практики: проблема, перспективы» активными участниками были не только преподаватели, но и студенты.

Шестнадцать лет назад в нашем колледже открыто отделение «Физическая культура», что дает основания для взаимодействия и с учреждениями спортивной направленности.

Систематически на базе нашего колледжа проводят соревнования между ссузами по различным видам спорта. Сегодня мы с гордостью говорим о наших выпускниках, которые являются не только тренерами ведущих спортивных команд города и Свердловской области, но и являются специалистами спортивных коллективов городского и районного управления. Возможность тесной связи со средством массовой информации обеспечивает и тот факт, что ведущими комментаторами спортивных передач на Тагильском телевидении являются наши выпускники.

Выпускники нашего колледжа не перестают быть «нашими» даже тогда, когда они получают диплом по окончании педагогического колледжа, с ними прослеживаются очень тесные, длительные, доброжелательные отношения. Именно выпускники помогают нам реализовать региональную политику образования.

Сложно решаются проблемы взаимодействия с учреждениями культурно-просветительной направленности. Сегодня у руководящих работников учреждений культуры не сформирована потребность в изменении уровня профессионализма через включенность во взаимодействие с учреждениями образования, хотя, по мнению самих руко-

водителей учреждений культуры, есть необходимость повышения психолого-педагогической составляющей профессионализма специалистов, работающих с субъектами разных возрастных периодов.

Итак, относительно вышесказанного мы выделяем следующие проблемы:

- нет достаточной мотивации в получении информации по различным аспектам образования у руководящих и педагогических работников;

- проблема поиска новых форм взаимодействия со всеми субъектами образования, в частности, с родителями;

- недостаточность координации деятельности всех подсистем образования, учреждений спортивной направленности относительно психолого-педагогической компетентности специалистов;

- поиск новых направлений деятельности библиотеки колледжа по созданию научно-методических условий, обеспечивающих изменение уровня профессионализма субъектов образования, культуры;

- определение механизмов взаимодействия с учреждениями культуры, обеспечивающих не только изменение уровня адаптивности выпускников колледжа, но и изменения психолого-педагогической направленности субъектов учреждений культуры.

Мы предполагаем, что руководящие и педагогические работники нашего колледжа создают определенные условия, обеспечивающие позитивные изменения уровня профессионализма субъектов образования Горнозаводского округа.

Уже сегодня мы знаем, к какому педагогу идет наш студент на практику и можем предположить, что выпускнику колледжа будет в ОУ представлена возможность проявить профессиональную твердость характера.

СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ КАК ПУТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГУМАННОЙ ЛИЧНОСТИ

МИХАЙЛЕНКО О. Б.

г. Кропоткин Краснодарского края, Филиал Кубанского института международного предпринимательства и менеджмента

Анализ социокультурной ситуации, сложившейся на современном этапе развития общества, свидетельствует, что необходимо совершенствование основных форм и методов образовательной деятельности и выработка новых ориентиров и тенденций развития образова-

ния. Это обусловлено спецификой социального развития постсоветской России, резкими изменениями в социально-экономической и общественно-политической жизни нашего государства. Процесс трансформации российского общества сопровождается сложными и противоречивыми процессами вследствие обусловленных изменений во всех сферах жизнедеятельности общества. Перспективы выхода из кризиса образовательной системы России во многом связаны с переосмыслением роли личности, которая включена в образовательный процесс в качестве субъекта и одновременно призвана выполнять все более ответственные социальные функции в процессе становления и функционирования современного информационного общества.

Развитие образования в России представляется как процесс, который включает в себя не только сохранение прежних достижений российского образования, не только возможное для нее вхождение в мировую систему образования в рамках Болонского соглашения, но и направленный на становление социально-ориентированных элементов гражданского общества, а также непрерывного метаобразования, которое обеспечивает формирование и становление личности, способной к реализации своего творческого и научного потенциала в сложном меняющемся современном мире. Сегодня является фактом процесс постепенного перехода высокоразвитых государств от индустриального к информационному (постиндустриальному) обществу. Исследователи информационного общества (Д. Белл, Э. Тоффлер и др.) считают, что главное отличие информационной цивилизации от индустриальной состоит в наличии у страны высококвалифицированных, дипломированных специалистов, ответственных не только перед собой, но и перед своей страной и всем миром за результаты своей деятельности. Поэтому образование становится той основной сферой, которая гарантирует не только развитие всех социальных институтов, но и саму государственную значимость и безопасность.

Для анализа проблем образования в онтологическом, аксиологическом и праксиологическом аспектах важен их всесторонний, глубокий анализ, что дает возможность выявить методологическое значение философии образования. На современном этапе развития науки и образования стоит вопрос о наличии механизма, который смог бы обеспечить переход от социально-философских оснований развития современного образования к системным концепциям образовательных систем, которые должны отвечать основным потребностям развития личности и общества.

Происходящее в современной России формирование региональных комплексов и региональных связей, а также существенные отличия

чия, вызванные социальными, демографическими, культурными и национальными факторами, в значительной степени затронули образовательную систему, поскольку образование является неотъемлемой частью общественного развития. Процесс регионализации образования активизировал социально-инновационную деятельность в образовательной сфере, а также поиск новых форм и методов управления образованием, которые должны быть присущи новому субъекту управления для выполнения своих социальных функций.

Анализ литературы показывает, что хотя и существует серьезная теоретико-методологическая основа для изучения процессов функционирования образования, социально-философские проблемы активизации функции социализации образовательных систем педагогической наукой по-настоящему не осознаны. В научной литературе они представлены в виде эмпирического анализа некоторой совокупности фактических данных.

Несмотря на большой спектр исследований, которые связаны с эволюционированием современного образования, в научной литературе недостаточное внимание уделяется социально-философским основаниям развития образования, которые связаны с основными признаками современного глобального и регионального развития и местом личности в современном постиндустриальном мире. Требуется более глубокого раскрытия специфика образовательной ситуации вообще и основных принципов функционирования и развития образовательных знаний в связи с современными тенденциями их гуманизации. В мировом научном сообществе считается также особенно актуальным, но не до конца изученным вопросом об образовательном механизме, который смог бы обеспечить переход от социально-философских основ эволюции образования к системным концепциям и реформированию образовательных систем в сторону социокультурных детерминант мировоззрения тех, кто обучается.

Важно отметить, что анализ современной ситуации в образовании должен проводиться в совокупности интересов и ученых, и педагогов-практиков, и методологии образования, как основного базиса всех нововведений.

Можно предположить, что раскрыта сущность образования как социального института, без которого невозможна адекватная оценка деятельности других социальных институтов и самого образования при формировании гражданского общества.

Актуальным является то, что пренебрежение методологией образования в современной России является одной из причин общего кризиса всей образовательной системы страны, непродуманного ре-

формирования образования и утратой отечественных традиций вследствие того, что мы пытаемся заимствовать не самый лучший зарубежный опыт.

Можно обосновать необходимость смены образовательного подхода: с традиционного – «передача накопленного опыта и знаний» на современный – «эволюция сознания личности», что раскрывает сущность образования как социального явления, развитие которого можно объяснить ментальностью и культурным наследием российского общества.

Появление новых нетрадиционных форм образовательного пространства в современной России – это закономерное следствие разнообразия ее социального состава, где сбалансированность отношений личности и общества является залогом успеха образования в целом в XXI веке.

Эффективность функционирования системы профессионального обучения, прежде всего, определяется спросом общества на специалистов того или иного профиля при необходимом уровне квалификации, т.е. социальным заказом общества. Объем социального заказа на профессиональное обучение и его основное содержание определяется потребностями конкретных регионов.

Знания, интеллект, культура, образованность, интеллигентность должны стать приоритетным в жизни человека. Основные тенденции современных реформ, проводимых в сфере образования, включают демократизацию, гуманизацию, фундаментализацию, информатизацию, интеграцию, многовариантность, формирование и развитие личности. Именно поэтому современному информационному обществу нужны конкурентоспособные специалисты-профессионалы, востребованные на рынке труда.

Образование как социальное явление ориентировано на формирование личности, выполняет важнейшие функции профессионализации и социализации. Следовательно, система образования является стратегически важной сферой человеческой деятельности, одним из тех социальных институтов, значимость которых неуклонно возрастает по мере продвижения общества по пути информационного, технологического и социально-экономического прогресса.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СЕВЕРО-ЗАПАДНОЙ ЗОНЫ ОРЕНБУРГСКОЙ ОБЛАСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИВАНИЩЕВ Н. П.

г. Бугуруслан Оренбургской обл., Педагогический колледж

Российская система образования представляет значительную часть мирового образовательного пространства, находится в постоянной динамике, реагируя на изменения во внешней среде, адаптируясь в ней и активно влияя на состояние этой среды.

Важным фактором модернизации российского и регионального образования стал приоритетный национальный проект «Образование», который выступил катализатором развития образовательной сферы и оказал существенное влияние на становление инновационной экономики.

Сегодня система среднего профессионального образования в целом сумела адаптироваться к происходящим изменениям, стремится отвечать потребностям образовательной практики, становится гибкой, обеспечивающей реализацию индивидуальной траектории становления и развития личности будущего специалиста и его подготовки.

Образовательные учреждения СПО, развивающиеся в системе непрерывного профессионального образования, характеризуются сегодня многоуровневостью, многопрофильностью, многофункциональностью. В наибольшей степени это характерно для педагогических колледжей, где сегодня получили большое распространение различные модели многоуровневой подготовки педагогических кадров.

Бугурусланский педагогический колледж, одно из старейших учебных заведений Оренбуржья, готовит кадры для образовательных учреждений северо-западной зоны области.

В целях подготовки специалистов новой формации в условиях педагогического колледжа образовательная деятельность выстраивается с учетом современных технологий образования, когда в ходе приобретения новых знаний происходит процесс становления личности, умеющей самоопределяться, самореализовываться в обществе через непрерывное образование.

Практика показывает, что новыми составляющими качества образования, которые востребованы современным обществом, являются: владение информационными технологиями; умение заботиться о своем здоровье; вступать в коммуникацию, решать проблемы.

Исходя из этого, в образовательной деятельности педагогического колледжа осуществлен переход от установки на запоминание большого количества информации к освоению новых видов деятельности – проектных, творческих, исследовательских. Таким образом, была подготовлена основа для перехода на новые образовательные стандарты, отличительной чертой которых становится формирование базовых компетентностей современного специалиста:

- информационной (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);
- коммуникативной (умение эффективно сотрудничать с другими людьми);
- самоорганизации (умение ставить цели, планировать, ответственно относиться к здоровью, полноценно использовать личностные ресурсы);
- самообразования (готовность конструировать и осуществлять собственную образовательную траекторию на протяжении всей жизни, обеспечивая успешность и конкурентоспособность).

Развитие образовательной среды колледжа осуществляется на следующих принципах:

- единство подготовки будущего учителя и формирование гражданина и патриота России;
- создание образовательной среды на основе высокого уровня адаптации, коммуникативной компетентности, мобильности, конкурентоспособности студента;
- создание устойчивой мотивации к учебной, практической работе и непрерывности обучения через стремление студентов к самооценке собственной деятельности и межличностного поведения;
- создание условий для позитивной психологической атмосферы в колледже и ориентации на здоровый образ жизни;
- выстраивание образовательного процесса на основе социальной значимости качественного образования;
- единство обучения, воспитания и развития студентов в образовательном пространстве колледжа;
- построение траектории деятельности колледжа на основе идей гуманизации и ценностных представлений о человеке, его предназначении.

Основные инновационные идеи, реализуемые в педколледже:

- педколледж как центр развития, социализации и профессионального становления личности, формирование субъективного опыта;
- педколледж как модель образовательной среды, основанной

на совместной деятельности ее субъектов (преподаватель – ученый, преподаватель – студент, студент – студент, студент – преподаватель – родители студента);

– педколледж как учебное заведение, ориентированное на интеграцию с мировой системой образования и качественную подготовку специалиста через повышение профессионализма преподавателя;

– педколледж как научно-методическая лаборатория.

Учитывая, что на современном этапе возникла необходимость обеспечения системного реформирования содержания образования и создания механизма его постоянного обновления, коллектив Бугурус-ланского педагогического колледжа считает основополагающей целью своей деятельности обеспечение перехода к многообразному и непрерывному образованию, учитывая при этом, что многообразие и непрерывность должны выступать не только как перспективные тенденции, но и как условия достижения нового качества образования.

В соответствии с поставленной целью работа осуществляется по следующим направлениям:

1. Разрабатываются авторские и рабочие программы по дисциплинам дополнительной подготовки и квалификации, общеобразовательного цикла и спецкурсам с целью подготовки кадров в соответствии с запросами рынка труда и образовательных услуг. Особое внимание обращается на подготовку специалистов по широкому профилю, позволяющему будущему учителю адаптироваться к меняющимся условиям современного рынка труда.

2. Проводится работа по развитию созданного учебно-методического комплекса «педколледж – педуниверситет» с целью осуществления на базе данного комплекса непрерывного педагогического образования, что позволило существенно изменить профессиональную и информационную среду студенческого и педагогического коллектива, открыть доступ к библиотеке университета, его системе информации и коммуникации, вузовской академической культуре и базам учебной практики.

3. Продолжается поиск и апробация новых технологий профессиональной подготовки будущего учителя, способного работать в изменяющихся условиях вариативного образования, включая развитие навыков будущих учителей в области формирования индивидуальных учебных планов и образовательных программ, конкретизирующих требования образовательного стандарта.

4. Созданы условия для духовного и профессионального роста преподавателей колледжа, повышения их общественного статуса, обеспечивается более полное использование возможностей повыше-

ния квалификации педагогов без отрыва от выполнения обязанностей на основе дистанционного обучения.

5. Осуществляется развитие учебно-методической и материально-технической базы колледжа в связи с созданием на базе Оренбургского государственного педуниверситета и педколледжа учебно-методического комплекса «педколледж – педуниверситет».

В 1998 г. между ГОУ СПО «Педагогический колледж г. Бугуруслана» и Оренбургским государственным педагогическим университетом был заключен договор о подготовке специалистов с высшим образованием в рамках системы «педколледж – педвуз».

Данный договор обусловлен необходимостью подготовки специалистов с высшим педагогическим образованием для образовательных учреждений северо-западного региона области, где, в основном, работают выпускники Бугурусланского педколледжа (74 % в классах старшего и среднего звена, 93 % – в начальных классах).

На основе договора на базе Бугурусланского педколледжа было открыто представительство Оренбургского госпедуниверситета. Отношения между вузом и колледжем складываются в рамках тенденции поддержки, заинтересованности, совместной глубокой экспериментальной работы.

Только за последние 5 лет в результате взаимодействия ОГПУ – Бугурусланский педколледж состоялась защита трех кандидатских диссертаций преподавателями педколледжа по темам: «Личностно-развивающее обучение как фактор развития педагогической компетентности будущего учителя», «Диалогическое общение как фактор развития нравственного потенциала будущего учителя», «Развитие проектировочных умений будущего учителя». Двое преподавателей обучаются в заочной аспирантуре ОГПУ. Активно используется форма стажировки преподавателей педколледжа на кафедрах педуниверситета и курсовая подготовка на базе института повышения квалификации ОГПУ.

Интеграция с педуниверситетом отразилась на учебно-методической работе колледжа. Так, разработаны сопряженные учебные программы по ряду дисциплин социально-экономического блока, методике русского языка и методике математики на факультете ПиМНО, что позволяет вести подготовку специалистов с высшим образованием на базе представительства по сокращенной программе (4 года). Аналогичная работа ведется по другим факультетам ОГПУ.

Совместно с преподавателями кафедр педуниверситета на базе колледжа проводятся семинары, научно-практические конференции, на которые приглашаются учителя школ северо-западного региона

Оренбургской области. В качестве примера можно назвать научно-практический семинар по теме: «Педагогический колледж – новый тип учебного заведения: опыт проблемы и поиск», научно-практическую конференцию по теме «Инновационная деятельность как фактор развития личности педагога и будущего учителя», «Перспективы интеграции педколледжа и педвуза» (заседание «круглого стола»). Следует отметить тесный контакт методической службы колледжа с преподавателями кафедр педуниверситета в контексте сотрудничества по различным аспектам образовательного процесса. Так, на новый учебный год запланированы педагогические советы по темам «Внедрение новых подходов к педагогической практике на основе обобщения опыта кафедр ОГПУ», «Использование опыта работы педуниверситета по созданию воспитательной системы, использованию педагогических технологий, реализующих воспитательный потенциал учебного процесса».

В настоящее время на базе Бугурусланского представительства ОГПУ ведется подготовка кадров на шести факультетах: ПиМНО, историческом, социальной педагогики, художественно-графическом, физической культуры. В 2008 г. был осуществлен прием на новую специальность «Профессиональное обучение (экономика и управление)». Общее количество обучающихся на базе представительства – 475 человек. Обучающиеся из Оренбургской области составляют 90 %, подавляющее большинство из них – выпускники Бугурусланского педколледжа. Только по итогам выпуска 2008 г. из 117 студентов, получивших дипломы колледжа, 97 продолжили обучение в вузах, что составило 83 % всех выпустившихся.

Всего на базе представительства в период с 2002 по 2008 гг. выпущено 698 специалистов.

В рамках образовательной деятельности педколледж, наряду с основными профессиональными программами повышенного уровня, реализует программы дополнительного образования, осуществляет повышение квалификации учителей города, районов, ведет профориентационную работу в регионе, оказывает дополнительные образовательные услуги.

В настоящее время колледж ведет обучение по 4 специальностям: «Преподавание в начальных классах», «Русский язык и литература», «Иностранный язык», «Изобразительное искусство и черчение». Помимо 4 специальностей выпускники колледжа получают знания по дисциплинам дополнительной подготовки: русский язык, математика, иностранный язык, воспитатель, коррекционно-развивающее образование, информатика, оформительское искусство.

Формирование контингента будущих учителей осуществляется на основе тесного сотрудничества с отделами образования. Активно используются такие формы, как прием в колледж по направлениям отделов образования, рекомендациям педагогических советов школ, контрактная основа; апробируется программа «Учительские дети»; прием в колледж без экзаменов выпускников школ, имеющих только хорошие и отличные оценки в аттестате на основе конкурса документов. Главная проблема подобного сотрудничества – более тщательный отбор тех учащихся школ, которые готовы к педагогической деятельности с использованием современных психолого-педагогических диагностик. 88 % студентов колледжа являются выпускниками школ северо-западного региона Оренбургской области, 66 % из них – выпускники сельских школ.

В педколледже работает высокопрофессиональный коллектив преподавателей численностью 70 человек. Из них 3 кандидата педагогических наук, 2 аспиранта, 49 преподавателей имеют высшую категорию.

Основными задачами педагогического коллектива сегодня являются:

1. Повышение качества профессионального образования в целях соответствия современным требованиям к специалистам в области педагогики (медиаобразованность, конкурентоспособность, ценностное отношение к профессии).

2. Развитие научно-методической и инновационной деятельности преподавателей и сотрудников колледжа, направленной на формирование исследовательских компетенций, профессионального мастерства.

3. Социальная адаптация личности через развитие коммуникабельности, гуманистичности и профессионального становления в преобразующей среде Бугурусланского педагогического колледжа.

4. Создание воспитательных условий для восхождения студентов к нравственным, гражданским, патриотическим, культурным ценностям, для овладения педагогической культурой.

5. Сохранение и развитие здоровья студентов в образовательном процессе.

6. Укрепление и развитие учебно-материальной и хозяйственной базы колледжа.

Ожидаемые результаты:

1. Наличие качественно новой образовательной среды Бугурусланского педагогического колледжа, обеспечивающей:

- качество образовательной профессиональной среды в соответствии с Моделью выпускника и ГОС СПО;

- большой потенциал социокультурной среды;
 - позитивные традиции профессионального воспитания у студентов – будущих учителей – патриотизма, гражданственности, нравственности, педагогической культуры;
 - воспитание жизнеспособной, конкурентоспособной, с высоким уровнем педагогической культуры личности, проявляющей себя в созидательной социально-значимой деятельности;
 - создание условий для повышения эффективности дальнейшего развития и совершенствования системы управления образовательным процессом и развитием колледжа;
 - повышение качества подготовки специалистов в соответствии с актуальными потребностями личности и государства.
2. Сформированный творческий коллектив преподавателей и студентов, участвующий в планировании и разработке программ, апробации экспериментов и инноваций, с высоким уровнем развития креативности, применяющий инновационные педагогические технологии обучения и воспитания.
 3. Плановая модернизация педагогического образования и развития колледжа, оптимизация структуры управления, руководства и контроля реализации плана развития и требований ГОС СПО в колледже.
 4. Сформированная нормативно-правовая база колледжа в соответствии с задачами модернизации образования.
 5. Высокий профессиональный уровень преподавателей, работающих над профессионально-педагогической культурой будущего учителя.
 6. Использование современных средств контроля качества образования и мониторинга модернизации профессионального образования в колледже.
 7. Внедрение информационных технологий и инновационных процессов в сферу воспитания и многогранного развития студентов.
 8. Расширенное социальное партнерство и взаимодействие колледжа с общественными и образовательными учреждениями города, области, России.
 9. Расширение материально-технической базы в соответствии с решаемыми задачами.

ПРОБЛЕМЫ НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГОРОДЕНКО Д. В.

г. Нижневартовск Ханты-Мансийского авт. округа,
Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Развернувшиеся в нашей стране процессы национального возрождения общества породили резкий рост самосознания этносов, осознание значимости и неповторимости каждого народа и его национальной культуры. В потоке этих процессов стала реальностью суверенизация национально-регионального образования, вызвавшая к новой жизни проблему возрождения национальной школы и управления дальнейшим ее развитием.

Сложившаяся в Российской Федерации за годы Советской власти система образования с ее односторонним централизованным содержанием обучения и предметной структуры не проявляет должной заботы о сохранении национальных языков, не позволяет приобщить молодежь к материальной и духовной культуре народа, его традициям, не способствует формированию у подрастающего поколения национального самосознания и достоинства.

Задача современного этапа развития системы образования видится нам в том, чтобы определить цели, принципы и приоритеты национальной образовательной политики Российской Федерации, предполагающие сопряжение в сфере образования общегосударственных интересов и потребностей с потребностями и интересами общества, его народов, граждан, формирование отношений сотрудничества между ними, развитие языков и культур народов страны. В связи с этим разработка единой национальной образовательной политики является на сегодняшний день одним из самых сложных вопросов школьной реформы последнего десятилетия.

Проблема усугубляется еще и тем, что в настоящее время законодательное регулирование национального образования осуществляется преимущественно на региональном уровне. Отдельные нормативно-правовые акты, издаваемые Министерством образования и науки РФ, признающие общегосударственное значение данного вопроса, не могут обеспечить формирование единой системы национального образования как части общегосударственной образовательной политики.

Вместе с тем, необходимость создания условий для удовлетворения образовательных потребностей нерусских народов России, способствующих росту этнического самосознания в рамках российской

гражданственности, провозглашается Конституцией РФ, ратифицированными на территории РФ международными актами Рамочной конвенции о защите национальных меньшинств, предусматривающая, что стороны-участники Конвенции должны принимать все необходимые меры «в области образования и научных исследований с целью поощрения знания культуры, истории, языка и религии» своих национальных меньшинств [1], а также рядом федеральных законов [2].» При этом мы полагаем, что реформирование системы образования нерусских народов, населяющих Россию, должно учитывать не только тенденции реформ общего и профессионального образования, но и проблемы государственной национальной политики.

Следует отметить, что отдельные аспекты национального образования народов России достаточно изучены в отечественной литературе.

Однако, несмотря на большое количество работ, посвященных различным аспектам национального образования в России, серьезных исследований, анализирующих проблемы формирования национальной образовательной политики на сегодняшний день практически нет. Однако даже самые современные педагогические инновации и эксперименты не могут заменить необходимости разработки единой стратегии развития национального образования на федеральном уровне, становления национальных образовательных систем и форм их взаимодействия с государственной образовательной политикой в рамках поликультурного общества.

Литература

1. Федеральный закон от 18 июня 1998 г. № 84-ФЗ «О ратификации Рамочной конвенции о защите национальных меньшинств» [Текст] // Российская газета, 1998.

2. Федеральный закон 17 июня 1996 г. № 74-ФЗ «О национально-культурной автономии» (в ред. 30 ноября 2005 г.) [Текст] // СЗ РФ от 2.12.05. № 35 ст.

РАЗДЕЛ 2

Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста

РЕАЛИЗАЦИЯ ВАРИАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

ИВАНОВА Н. В., РАЗУМОВСКАЯ Д. Д.

г. Череповец Вологодской обл.,
Череповецкий государственный университет

Современные тенденции развития российской образовательной системы заключаются в признании образования важнейшим фактором, обеспечивающим национальную безопасность, стабильность, экономический рост, инвестиционную привлекательность, конкурентоспособность страны, устойчивое и динамичное развитие нации.

Поэтому в настоящих кризисных социально-экономических условиях ожидания государства связаны с тем, что модернизация системы образования должна сыграть ключевую роль в сокращении сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, в изменении структуры занятости, определяющей постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовки работников, росте их профессиональной мобильности и компетентности; в возрастании роли человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70-80 % национального богатства, что в свою очередь, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования

как молодежи, так и взрослого населения.

В рамках модернизации системы российского образования в период до 2010 года Министерством образования и науки РФ разработана и принята «Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001-2010 гг.». Данный документ четко определяет, что в сфере российского образования приоритетным направлением является педагогическое образование. По мнению авторов, программа призвана обеспечить «формирование профессионально компетентной личности педагога, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личную и общественную значимость педагогической деятельности, нести ответственность за ее результат» [3].

Исследование профессиональной компетентности педагога – одно из ведущих направлений деятельности целого ряда ученых (Л. И. Анцыферова, Ю. В. Варданян, Э. Ф. Зеер, Н. Е. Костылева, Л. М. Митина, А. К. Маркова, Е. И. Огарева, Л. А. Петровская, В. А. Сластенин и др.).

На основе анализа определений отечественными исследователями понятия «профессиональная компетентность» мы пришли к выводу, что его можно сформулировать следующим образом: профессиональная компетентность педагога – это сложная система, включающая в себя теоретические знания, практические умения и навыки, интегрированные в опыте практической деятельности, а также профессионально значимые качества личности, определяющие готовность педагога к непрерывному самообразованию, саморазвитию с целью эффективного выполнения профессиональной деятельности в какой-либо области.

Традиционно в дошкольном образовательном учреждении осуществлялось повышение профессионального роста педагогов через организацию методической работы, под которой понимается «... комплексный и творческий процесс, в котором осуществляется практическое обучение воспитателей методам и приемам работы с детьми» [1]. На протяжении многих лет методическая работа организуется через разнообразные традиционные и нетрадиционные формы, направленные на решение годовых задач работы дошкольного образовательного учреждения.

Однако в современных условиях актуализации проблемы развития профессиональной компетентности педагогов недостаточно использовать набор различных форм методической работы, необходимо проектирование методической службы как системы, направленной на развитие всех структурных компонентов профессиональной компе-

тентности педагога, учитывающей его интересы, уровень образования, квалификацию, предоставляющей возможность творческой реализации и самообразования и т.д. При этом методическая работа должна будет направлена не на формальное проведение запланированных мероприятий, а на оказание дифференцированной помощи воспитателям и специалистам в организации воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении.

По нашему мнению, необходима система, включающая в себя не одну, а четыре модели организации деятельности методической службы, в которой все модели взаимосвязаны и каждая последующая соответствует более высокому уровню организации методической работы в детском саду. Поэтому каждое дошкольное учреждение в зависимости от имеющихся условий может выбирать соответствующую модель организации деятельности методической службы. Более того, в процессе развития профессиональной компетентности педагогов дошкольного учреждения коллектив может переходить как на более высокий, так и на более низкий уровень организации методической службы (например, в случае если состав педагогического коллектива резко поменялся на 50 % и более и др.). При этом важно помнить, что каждому учреждению необходимо разрабатывать свое положение о методической службе с учетом имеющихся условий и особенностей модели.

Итак, первая модель методической службы – «Традиционная». Она включает в себя основные формы работы (консультации, семинары, открытые просмотры и др.), которые проводятся с педагогами вне зависимости от уровня их компетентности в данной области педагогической деятельности. Работу организует заместитель заведующего по воспитательно-методической работе.

Эта модель методической службы реализуется во многих детских садах. Однако в современных условиях дошкольные учреждения претерпевают некоторые изменения: проходят процедуру аккредитации и лицензирования, получают статус юридических лиц, на их базе осуществляется экспериментальная деятельность, реализуются инновационные и парциальные программы, педагогические технологии, разрабатываются «Образовательные программы» и концепции развития, в штатное расписание вводятся новые должности специалистов, создаются структурные подразделения и т.д. При этом модель методической службы не претерпела кардинальных изменений, что в свою очередь сказывается на эффективности воспитательно-образовательного процесса, так как возникает необходимость координации деятельности всех специалистов, участия педагогов в принятии и реали-

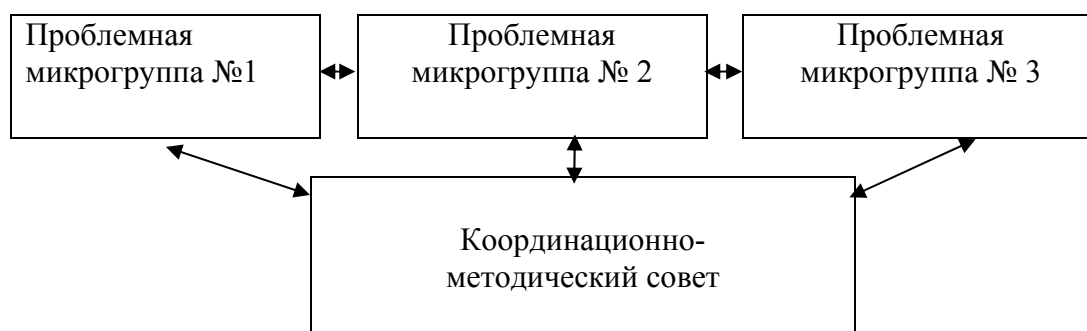
зации коллегиальных решений на основе активного сотрудничества. Поэтому на современном этапе возникает необходимость оптимизации методической работы, выход на вариативные модели методической службы.

Вторая модель методической службы – «Школа дошкольных наук». Она наиболее целесообразна в педагогическом коллективе, в котором много начинающих воспитателей, соответственно необходима их подготовка или переподготовка, особенно если коллектив начинает работать по внедрению новой для данного учреждения комплексной образовательной программы или направления, а также в том случае, если большое количество педагогов приняли решение повысить свою квалификационную категорию.

Работу службы также организует заместитель заведующего по воспитательно-методической работе, хотя к организации могут привлекаться и члены коллектива. Ведущими формами организации являются семинары-практикумы, консультации, открытые просмотры, воспитателям дают «домашние задания» и подготовку отчетов и др. Данная модель может существовать 1-2 года, что определяется, исходя из запросов педагогов и из анализа работы коллектива за год.

Третья модель методической службы (адаптированный вариант модели № 1, предложенной Л. П. Ильенко) – «Работа проблемных микрогрупп» [2].

Таблица 1



Проблемные микрогруппы создаются для решения годовых задач работы дошкольного учреждения. В состав микрогрупп могут входить воспитатели и специалисты, но не более 5-7 человек, возглавляет ее руководитель, который назначается администрацией или выбирается педагогическим коллективом. Он ведет планомерную работу с ее членами, представляет промежуточные результаты председателю координационно-методического совета, которым является заместитель заведующего по воспитательно-методической работе, консультируется с ним по возникающим вопросам. В состав координационно-

методического совета входят руководители микрогрупп и председатель, которые собираются 2-3 раза в год.

Перечислим основные направления деятельности микрогрупп: диагностика и мониторинг; разработка системы перспективного планирования, методических рекомендаций, конспектов занятий, составление разнообразных картотек, изготовление пособий, наставничество и др. Формы работы (заседаний) микрогрупп могут быть самые разнообразные: творческие отчеты, разработка проектов, диспуты, круглый стол и т.д., некоторые из них проводятся для всего коллектива.

Координационно-методический совет является органом, координирующим и контролирующим работу всех микрогрупп. На заседаниях он рассматривает актуальные проблемы, от решения которых зависит эффективность и результативность работы. Совет подотчетен высшему органу управления – педагогическому совету, председатель и секретарь выбираются из состава своих членов, заседания проводятся не более 4 раз в год. Задача координационно-методического совета заключается в утверждении плана работы микрогрупп на год, в координации и определении направления их деятельности, в анализе результатов. В конце учебного года председателем координационно-методического совета готовится итоговый отчет о результатах работы микрогрупп за год, который заслушивается на педагогическом совете.

Однако в небольших детских садах трудно организовать работу нескольких микрогрупп, поэтому они могут создать «Мини-методическую службу», которая занимается реализацией одного единственного приоритетного направления, например, «физкультурно-оздоровительного». Для этого также создается микрогруппа, работу которой организует руководитель. В данном случае она подотчетна заместителю заведующего по воспитательно-методической работе.

Четвертая модель методической службы – «Рабочие группы». Координационно-методический совет в начале учебного года определяет состав (от 4 до 8 человек) и направления работы следующих групп: экспертно-аттестационной, диагностики и мониторинга, группы развития профессиональной компетентности педагогов; разрабатывает положения о работе групп и координационно-методического совета. Каждая группа составляет план своей работы и циклограмму деятельности на один год. На уровне руководителей между группами осуществляется взаимодействие: например, подготовка общих мероприятий, обмен необходимой информацией и т.д. В течение года координационный совет собирается 2-3 раза с целью анализа деятельности созданных групп, обобщения результатов, которые представляются руководителю учреждения, научному руководителю, педагогиче-

ской общественности и т.д.

Рассмотрим более подробно направление деятельности каждой из групп. Экспертно-аттестационная группа занимается в течение года теоретической и практической подготовкой педагогов к плановой аттестации; планирует и организует групповые и индивидуальные консультации, открытые просмотры; осуществляет экспертизу практической деятельности и др.

В группу диагностики и мониторинга входят все специалисты дошкольного учреждения, которые осуществляют сбор информации по психолого-педагогическому и медико-социальному направлению деятельности, ее анализ, разрабатывают рекомендации, при необходимости оформляют запрос на проведение психолого-медико-педагогического консилиума в рамках работы службы комплексного сопровождения и др.

Группа развития профессиональной компетентности педагогов определяет исходный уровень компетентности каждого педагога в конкретной области и на основании анализа полученных результатов планирует и организует дальнейшую работу по развитию всех структурных компонентов профессиональной компетентности педагогов. Таким образом, обеспечивается реализация личностного и творческого потенциала каждого педагога, что, в свою очередь, приводит к развитию их профессиональной компетентности и оптимизации проводимой в дошкольном учреждении воспитательно-образовательной работы.

Все изложенное приводит к осознанию того, что необходима грамотная профессиональная поддержка развития компетентности педагогов и качественно новый уровень методической работы в этом направлении через организацию вариативных моделей методической службы.

Литература

1. Белая, К. Ю. Методическая работа в дошкольном образовательном учреждении [Текст] / К. Ю. Белая. – М. : Московский институт повышения квалификации работников образования, 2000.
2. Ильенко, Л. П. Новые модели методической службы в общеобразовательных учреждениях [Текст] : кн. для учителя / Л. П. Ильенко. – М. : АРКТИ, 1999.
3. Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001-2010 гг.» [Электронный ресурс] // http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_01/1818.html.

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СПЕЦИАЛИСТА В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ДОЛЖЕНКО А. М., ГАЛКИНА Н. М.

г. Азов Ростовской обл., Азовский технологический институт
(филиал) Донского государственного технического университета

Введение термина «компетентность» в мировую практику образования связано с решениями Совета Европы (Совет культурной кооперации), предписывающими внедрение компетентностного подхода к оценке качества образования.

В «Кратком словаре иностранных слов» приводится следующее определение: «компетентный (лат. *competens, competentis* – надлежащий, способный) – знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо». Рассмотрение социально-коммуникативной составляющей подготовки специалиста в системе постдипломного образования, обращенность к компетентностному подходу связана с тем, что современная ситуация на рынке труда требует реализации связи между тем, что происходит в образовательном учреждении и успешностью его выпускника на рабочем месте, то есть степенью его продуктивности в своей деятельности при выходе из учебного заведения.

Впервые компетентности были сформулированы в докладе Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI в. ее руководителем Ж. Делором: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе и научиться жить.

Компетентности – это способности (возможности) решать сложные реальные задачи. Данное понятие определяют также как категорию, которая позволяет интерпретировать результат образования в совокупности когнитивных, мотивационно-ценностных и социальных составляющих. Она носит ситуативный характер, так как выражается в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных профессиональных ситуациях. А компетенция – это понятие, связанное с содержанием области будущей профессиональной деятельности.

Целью современного образования становится не только «знать и уметь», но и «быть и жить вместе». Следовательно, образование должно не только передавать обучающемуся сумму знаний, но и содействовать ему в овладении способами деятельности, позволяющими действовать с ориентацией на позицию другого человека, социума, предмет-

ной области. В связи с этим возникла необходимость создания в системе постдипломного образования таких условий, которые бы способствовали развитию и формированию компетентностей слушателей.

Цели образования последней связываются с выполнением конкретных функций и с интегрированными требованиями к результату образовательного процесса. Компетентностный подход охватывает такие категории, как знания, навыки, способность, готовность к познанию, социальные навыки и др. О. И. Мартынюк, И. Н. Медведева, С. В. Панькова, О. И. Соловьева в своих исследованиях отмечают, что такие системы, как организации, предприятия, учреждения образования являются постоянно развивающимися, то есть динамическими системами. Поэтому компетенции специалиста можно рассматривать в контексте современной теории самоорганизации, где они выступают в качестве персонального ресурса работника. Компетентностный подход в образовании позволяет перейти от ориентации на воспроизведение знания к применению и организации знания.

Таким образом, с момента определения категории компетенция / компетентность трактуется как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека. В документах Совета Европы выделяется стратегическая, социальная, социолингвистическая, языковая и учебная компетенции. В списке из 37 видов компетентностей Дж. Равена широко представлены категории «готовность», «способность», фиксируются психологические качества ответственность, уверенность и т.д.

В процессе изучения сущности данного феномена, расширилось поле использования понятия компетенция/компетентность в теории и практике профессионального обучения, в управлении, менеджменте, в обучении общению; в социологии и т.д. В социальной психологии рассматривается коммуникативная компетентность как свойство личности.

В психологии труда исследуется профессиональная компетентность, в структуру которой входят: специальная, социальная, личностная и индивидуальная компетенции. При этом понятие компетентность трактуется одновременно и как синоним профессионализма, и как одна из его составляющих.

В контексте создания единого Европейского образовательного пространства международным сообществом в материалах ЮНЕСКО были определены ключевые компетенции, необходимые для успешной работы и для получения дальнейшего высшего образования:

– политические и социальные компетенции (способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений,

разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов;

– компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе. Для того чтобы контролировать проявление расизма и ксенофобии и развития климата нетолерантности, образование должно «оснастить» молодых людей межкультурными компетенциями, такими, как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;

– компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для работы и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

– компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламе;

– способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной, профессиональной, так и социальной жизни.

В условиях модернизации российского образования, в том числе ориентированного на внедрение компетентного подхода к организации образовательного процесса, одной из проблем современного профессионального образования является формирование и развитие социально-коммуникативной компетентности, поскольку современный специалист постоянно находится в ситуациях взаимодействия с социумом в различных его проявлениях.

Коммуникация представляет собой сложный и содержательный процесс, включающий в себя многочисленные сообщения, посылаемые множеством способов. Культура оказывает всепроникающее влияние на кодирование и декодирование вербальных и невербальных сигналов. Из-за этого влияния в межкультурной коммуникации неизбежны конфликты и непонимание. Для преодоления этих препятствий ученые предложили модель личностного роста, в фокусе которой находятся регулирование эмоций и вдумчивость. Индивиды, которые могут задействовать эти процессы, способны повысить свою межкультурную сенситивность, создавать новые ментальные категории, уважать культурные различия, быть открытыми для них и проявлять эмпатию по отношению к другим людям.

В социальной психологии рассматриваются две научных категории: межличностная коммуникация, которая происходит между людьми, происходящими из одной и той же культурной среды; в этом смысле он синонимичен термину внутрикультурная коммуникация и межкультурная коммуникация, которая относится к обмену знаниями, идеями, мыслями, концептами и эмоциями между людьми из разных культур. Межкультурной коммуникации присущ ряд особенностей, которые делают ее более сложной, чем внутрикультурная или межличностная коммуникация.

Важной составляющей условий формирования и развития социально-коммуникативной компетентности специалиста в системе постдипломного образования является еще одна характеристика межкультурной коммуникации – неизбежность конфликта и непонимания. Эти конфликты возникают в межкультурном общении человека не только с людьми, но также с другими агентами культурной системы. С точки зрения методологии подготовки к межкультурной коммуникации значимым является то, что конфликт при межкультурном общении неизбежен из-за различий в смысле вербального языка и невербального поведения у разных культур, а также в сопутствующих эмоциях и ценностях, присущих культурной системе.

В социологии исследования проблемы коммуникативных отношений осуществляются в следующих аспектах: определение места и роли коммуникации в системе социального взаимодействия, исследование невербальной коммуникации, исследование социологии языка как средства коммуникации.

Общим из подходов является выделение интерперсональной и институциональной форм коммуникации, которые регулируются общественными институтами, поскольку общество является пространством тщательно урегулированной коммуникации. При этом институциональная коммуникация характеризует экономическое, социальное и политическое устройство данного общества и охватывает организованные и признанные сообщества: школьное, семейное, церковное и т.д.

В социальной коммуникации выделяются три аспекта (компонента):

- 1) перцептивный, связанный непосредственно с взаимопониманием партнеров по общению;
- 2) интерактивный, связанный с формированием личностных установок, жизненных ценностей;
- 3) информационно-коммуникативный.

Особое значение имеет информационный компонент социальной коммуникации, анализ которого позволяет расширить взгляд на

характеристики коммуникативной компетенции специалиста. В частности, особенностями информационного компонента являются:

- взаимное информирование между субъектами предполагает налаживание совместной деятельности (что актуализирует рассмотрение толерантности как характеристики профессиональной компетентности специалиста международной экономики);

- характер обмена информацией между людьми посредством системы знаков определяется возможностью взаимовлияния партнеров, что предполагает признание значимости языковой подготовки в структуре профессиональной компетентности специалиста;

- коммуникационное влияние как результат обмена информацией возможно тогда, когда коммуникатор (предающий информацию) и реципиент (принимающий информацию), обладают единой или сходной системой кодификации и декодификации (что предполагает значимость фундаментальной составляющей профессиональной подготовки);

- в условиях человеческой коммуникации могут возникать специфические коммуникативные барьеры (что подчеркивает необходимость в процессе профессиональной подготовки специалиста использования современных технологий, «снимающих» данное явление).

В основе структурирования коммуникативной компетентности положено рассмотрение профессиональной деятельности ее цели, задач и характеристик профессиональной готовности как продукт и результат развития социума. Следовательно, именно социальная компонента является сущностной в характеристике профессиональной компетентности специалиста. С другой стороны – поскольку предметом нашего исследования является подготовка специалиста в системе постдипломного образования, следовательно, необходимо говорить об адаптации специалиста в современном мире. Следовательно, коммуникативная компетентность специалиста должна рассматриваться как показатель успешности профессиональной адаптированности специалиста.

Проблеме социальной компетентности уделяется значительное внимание отечественных и зарубежных авторов. Под социальной компетентностью У. Пффингстен и Р. Хинтч понимают владение когнитивными, эмоциональными и моторными способами поведения, которые в определенных ситуациях ведут к благоприятному соотношению положительных и отрицательных следствий. Х. Шредер и М. Форверг в структуре социальной компетентности выделяют следующие черты личности: коммуникабельность, решимость на создание социальных отношений, влияние или способность внушения, «Я-концепцию».

Понятие «социальная компетентность» концептуализирует высший уровень социальной активности личности – освоения и развития социальной действительности, достигаемый в процессе деятельности, поведения, общения, созерцания и т.п. Под социальной компетентностью В. Н. Куница понимает систему знаний о социальной действительности и о себе, систему сложных социальных умений и навыков взаимодействия, сценариев поведения в типичных социальных ситуациях, позволяющих адаптироваться, принимать решения со знанием дела, извлекать максимум возможного из сложившихся обстоятельств. Е. В. Коблянская в своей работе отмечает, что социальная компетентность есть «понимание отношения «Я» – общество, умение выбрать в своей деятельности правильные социальные ориентиры. В. В. Цветков рассматривает это понятие с позиции теории социальных ролей: «социальная компетентность – это социально-педагогическая категория, обозначающая интегративное качество личности, позволяющее индивиду активно взаимодействовать с социумом, выполнять различные социальные роли, устанавливать контакты с различными группами и индивидами, участвовать в социально-значимых проектах. Социальная компетентность, по Г. И. Сивковой – это наличие уверенного поведения, которое реализуется различными автоматизированными навыками, позволяющими человеку гибко менять свое поведение в зависимости от складывающейся ситуации. В. Г. Ромек включает в состав социальной компетентности возможности гибко менять стратегию поведения человека с учетом узкого (особенности социальной ситуации) и широкого (социальные нормы и условия) контекстов его деятельности.

И. А. Зимняя разграничивает три основные группы компетентностей: относящиеся к самому себе как личности, субъекту жизнедеятельности; относящиеся к взаимодействию человека с другими людьми; относящиеся к деятельности человека, проявляющиеся во всех ее типах и формах. При этом автор отмечает, что все компетентности социальные в широком смысле этого слова, ибо формируются в социуме. Они социальные по своему содержанию и проявляются в нем. Для нас важны определения ключевых, профессиональных, учебных и социальных компетентностей, данные И. А. Зимней. Ключевые – это обобщенно представленные основные компетентности, обеспечивающие нормальную жизнедеятельность человека в социуме; профессиональные и учебные компетентности – формируются и проявляются в этих видах деятельности человека; социальные (в узком смысле слова) компетентности, характеризующие взаимодействие человека с обществом, социумом, другими людьми. Выделены также пять собственно социальных компетентно-

стей: здоровьесбережения, гражданственности, социального взаимодействия, общения, информационно-технологическая.

В исследованиях многих авторов (Г. Э. Белицкая, А. В. Брушлинский, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Е. В. Коблянская, С. Н. Краснокутская, А. Б. Куклина, В. Н. Куницина, О. П. Николаев, У. Пффингстен, В. Г. Ромек, Н. А. Рототаева, Г. И. Сивкова, Ю. Г. Татур, Р. Хинтч и др.) показано, что наряду с умениями и навыками (деятельностная составляющая), в структуру социальной компетентности включены и компоненты когнитивного характера (понимать, представлять, анализировать и т.п.), а также социально-психологические характеристики личности. Социальная компетентность есть комплекс знаний о социальной действительности, социальных умений и навыков, социально-личностных характеристик, уровень сформированности которых позволяет человеку выстраивать свое поведение, учитывая особенности социальной ситуации и эффективно выполняя заданную социальную роль.

Одной из основных целей исследования в рамках PISA (Programme for International Students Assessment) является оценивание способности молодых людей к активному участию в жизни общества и гармоничной социализации. Одной из составляющих процесса социализации является формирование и развитие социальной компетентности.

Реальные возможности в формировании и развитии социально-коммуникативной компетентности имеет система постдипломного образования, поскольку именно в ней осуществляется практическое использование инновационных подходов.

Литература

- 1 Библер, В. С. Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика культуры [Текст] / В. С. Библер. – М., 1991.
- 2 Деркач, А. А. Психология развития профессионала [Текст] / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова. – М., 2000.
- 3 Зимняя, И. А. Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах действующих ГОС ВПО (теоретико-эмпирический анализ). Проблемы качества образования. Кн. 2. Ключевые социальные компетентности студента [Текст] / И. А. Зимняя, О. Ф. Алексеева, А. М. Князев, Т. А. Кривченко, М. Д. Лаптева, Н. А. Морозова. – М., 2004.
- 4 Климов, Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях [Текст] / Е. А. Климов. – М. : изд-во МГУ, 1995.
- 5 Попкова, Н. В. О профессиональной подготовке современного учителя [Текст] / Н. В. Попкова; под ред. Г. В. Дыльнова // Современное образование

менное российское общество глазами социологов. – Саратов : Саратовский гос. ун-т, 1994.

6 Спивак, В. А. Организационное поведение и управление персоналом [Текст] / В. А. Спивак. – СПб. : Питер, 2000.

7 Сычева, А. В. Инновационный подход к повышению профессиональной квалификации лингвиста-преподавателя в рамках требований общеевропейских компетенций [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / А. В. Сычева. – Майкоп, 2004.

8 Тутова, Е. А. Доверие как фактор коммуникативной компетентности учителя [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е. А. Тутова. – Ростов н/Д, 2008.

МОТИВАЦИОННАЯ ВКЛЮЧЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО СТАНОВЛЕНИЯ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

СТАРОДУБЦЕВА Л. С.

г. Орск Оренбургской обл., Педагогический колледж

Профессиональная компетентность педагога – актуальная психолого-педагогическая проблема, ориентированная на разрешение противоречия между потребностями общества в высокоактивных, деятельных специалистах и ограниченными возможностями педагогической реальности, тормозящей процесс достижения столь важной социокультурной цели.

Компетентность молодого человека, готовящегося к вступлению в самостоятельную жизнь, является интегральным результатом обучения и воспитания, проявляющимся в общей способности и готовности к деятельности, основанной на знаниях, опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации [2]. Природа компетентности такова, что оптимальные результаты в решении задач достижимы лишь при условии глубокой личной заинтересованности человека, его внутренней активности.

В отечественной психологии источником внутренней, «интрогенной» (Д. Н. Узнадзе) активности, как показывают исследования Ф. Д. Горбова, Н. Л. Карповой, Ю. М. Орлова, С. Л. Рубинштейна, выступают позитивные, «саногенные» (Ю. М. Орлов) психические состояния эмоционального подъема, обострения внимания и восприятия, повышенной работоспособности. Представляя единство интра-

экстрапсихического, они являются «непосредственным динамическим эффектом» (С. Л. Рубинштейн) деятельности человека, «переходным звеном между случайным и стабильным» (Н. Д. Левитов), «последним звеном перед переходом в действие» (Н. Л. Карпова). В контексте нашего исследования важно отметить, что психические состояния рассматриваются в связи с гностическими феноменами, создающимися в процессе самоотражения (Ф. Д. Горбов), в связи с переменами в эмоциональной сфере, переживаниями, которые выступают «основой научения», «ведут к самопознанию и самосовершенствованию» (Ю. Н. Кулюткин, Ю. М. Орлов), дают возможность лучше понять ситуацию, побуждают к определенным действиям, помогают «интериоризации культурных ценностей, эталонов и норм, а также принятию себя» (В. В. Давыдов), выступают «строительным материалом» для формирования качеств личности (С. Г. Вершловский, И. Д. Кларин, Ю. Н. Кулюткин).

Анализ теоретических источников свидетельствует, что «мера» активности субъекта в той или иной деятельности зависит от сложного психического состояния, которое определяется как «психологическая включенность в деятельность» (Б. Д. Парыгин), «мотивационная напряженность» (В. Г. Асеев, Е. П. Ильин), «захваченность деятельностью» (П. М. Якобсон), «мотивационная вовлеченность в деятельность» (И. А. Бахтина, Р. Х. Шакуров), «мотивационная включенность в деятельность» (Н. Л. Карпова). Определив мотивационную включенность студентов в учебную деятельность предметом целенаправленного формирования для повышения их профессиональной компетентности, мы конкретизируем сущностные характеристики понятия «мотивационная включенность студента в учебную деятельность» и предлагаем следующее рабочее определение.

Под мотивационной включенностью студента в учебную деятельность понимается сложное пролонгированное психическое состояние положительного эмоционального напряжения и сосредоточения внимания на предмете учебной деятельности, которое характеризует студента как её субъекта и способствует формированию устойчивого положительного отношения к избранной профессии, принятию её норм и ценностей, развитию социально и профессионально значимых качеств личности, чувства удовлетворенности деятельностью по овладению профессией [1].

Как всякое психическое состояние, мотивационная включенность студентов в учебную деятельность содержит мотивационно-побудительную, эмоционально-оценочную и активационно-энергетическую составляющие. В содержательном плане они представляют со-

бой «сплав» субъективных психологических характеристик личности студента и определяют «меру» его активности в учебной деятельности.

Критерием сформированности мотивационно-побудительного компонента выступает мотивация достижения успеха в учебной деятельности, эмоционально-оценочного компонента – положительный эмоциональный настрой на самореализацию в учебной деятельности, активационно-энергетического компонента – высокая целеустремленность на саморазвитие мотивационно-личностного потенциала учебной деятельности.

Формирование мотивационной включенности студентов в учебную деятельность было построено нами в контексте достижения результата – качественного изменения ее мотивационно-побудительного, эмоционально-оценочного, активационно-энергетического компонентов.

Изменения мотивационной включенности студентов в учебную деятельность, произошедшие в результате эксперимента, зафиксированы у большинства (82 %) студентов экспериментальной группы: высокого уровня мотивационной включенности достигли после эксперимента 18 % студентов (до эксперимента – 8 %), выше среднего – 56 % (до эксперимента – 34 %), среднего – 26 % (до эксперимента – 50 %), низкого уровня мотивационной включенности не обнаружено (до эксперимента – 8 %).

Указанные позитивные изменения уровня мотивационной включенности привели к изменениям в процессе становления профессиональной компетентности студентов экспериментальной группы. Выявлена положительная динамика показателей всех структурных компонентов педагогической компетентности студентов-третьекурсников. Так, качество теоретических знаний по основам наук, изучающих личность человека, в экспериментальной группе выросло на 17,2 %. Рейтинг компетентных судей, среди которых были методисты по педагогической практике, обнаружил повышение уровня владения студентами гностическими, конструктивными умениями – на 0,4 балла, проектировочными, организаторскими умениями на 0,5 балла, коммуникативными умениями – на 0,7 балла (по пятибалльной шкале). Значимые положительные изменения в уровне педагогической направленности, характеризующей личностный компонент профессиональной компетентности, зафиксированы у 62 % студентов экспериментальной группы.

Положительная динамика полученных в ходе формирующего эксперимента данных подтвердила целесообразность использования

мотивационной включенности студентов в учебную деятельность как средства становления их профессиональной компетентности.

Литература

1. Стародубцева, Л. С. Формирование мотивационной включенности студентов в учебную деятельность как фактор адаптации к профессии [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Л. С. Стародубцева. – Самара, 2006.

2. Формирование профессиональной компетентности студентов в образовательной среде колледжа: монография [Текст] // под ред. Г. Н. Левашовой. – Орск : изд-во ОГТИ, 2007.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА С ПОЗИЦИИ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА

ШАГИНА Ю. В.

г. Волгоград, Волгоградская государственная
сельскохозяйственная академия

В начале XXI столетия потребность в технических специалистах качественно меняется. Сегодня производству нужны профессионалы с новым сознанием, владеющие новыми компетенциями и способностями, воспринимающие действительность современно, способные придать позитивный импульс устойчивости и равновесия развитию экономики, чтобы это развитие не вступало в противоречие с природной средой. И в первую очередь эта задача стоит перед высшим инженерным образованием, которое непосредственно ориентировано на подготовку специалистов в области создания и эксплуатации техники и технических сооружений.

Это означает, что современный инженер должен отвечать на вызовы времени, естественно, в пределах той компетенции, которая связана с его профессией.

Профессионализм является своеобразной качественной характеристикой личности, но настоящий профессионал не ограничен рамками специфически профессионального мастерства, что выразительно подтверждает модель профессионализма Е. А. Климова, отражающая тесную взаимосвязь внутренней сущности человека с его основной социально значимой характеристикой – профессионализмом. Профессионал – это не только характеристика показателей профессиональной деятельности, не узкие рамки профессии, но и образ мира, мировос-

приятие, мироощущение, иными словами «внутренняя характеристика» личности.

Профессионализм деятельности характеризуется гармоничным сочетанием высокой профессиональной компетентности и профессиональных умений и навыков на уровне профессионального мастерства. В ходе освоения профессиональной деятельности по мере перехода на более высокие уровни профессионализма наступает этап стабильного использования накопленных в профессиональном опыте способов и средств выполнения задач на уровне высоких образцов, что становится основой развития профессионального мастерства, для достижения которого необходимо обладать определенным личностным потенциалом. Это общие и специальные способности, базовые знания, мотивация достижений, направленность на саморазвитие, адекватная самооценка и профессиональная компетентность.

Анализ профессиональной компетентности начнем с его лингвистического толкования. Так, понятие «компетентность» (лат. *comtetentia* от *compete* – совместно добиваюсь, достигаю, соответствую, подхожу) в словарях трактуется как «обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо», «осведомленность, правомочность», «авторитетность, полноправность».

Как указывает Б. С. Гершунский, категория «профессиональная компетентность» определяется «главным образом, уровнем профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивационным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу».

Профессиональная компетентность в большинстве случаев определяется как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные профессиональные функции.

По мнению Ю. Г. Кузнецова, профессиональная компетентность представляет собой свойство личности, позволяющее последней эффективно взаимодействовать с профессиональной средой, благодаря наличию необходимого фонда переживаний, знаний, отношений (атрибутов сознания); выступает ведущим регулятором профессионального развития личности; предполагает глубокое понимание профессиональной среды и своего места в ней.

Различают следующие виды профессиональной компетентности:

– специальная компетентность – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способ-

ность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

- социальная компетентность – владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

- личностная компетентность – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

- индивидуальная компетентность – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению, не подверженность профессиональному старению, умение организовать рационально свой труд;

- правовая компетентность (знание законодательства, нормативных актов, приказных требований, инструкций и всей правовой атрибутики и умение их применять в практике профессиональной деятельности).

Отметим, что вопросы профессиональной компетентности специалиста привлекают внимание современных зарубежных ученых. Как показывает анализ исследований данной проблемы, в ведущих зарубежных странах (США, Англия, Германия, Франция) происходит смещение акцента к требованиям современного работника с формальных факторов его квалификации и образования к социальной ценности его личностных качеств.

Опишем существующие подходы к проблеме формирования профессиональной компетентности специалиста в современной отечественной науке.

В исследовании Н.С. Розова общекультурная компетентность представляется как совокупность трех аспектов:

- смыслового, включающего адекватность осмысления ситуации в общем, культурном контексте, то есть в контексте имеющихся культурных образцов понимания, отношения, оценки;

- проблемно-практического, обеспечивающего адекватность распознавания ситуации, адекватную постановку и эффективное выполнение целей, задач, норм в данной обстановке;

- коммуникативного, фокусирующего внимание на адекватном общении в ситуациях культурного контекста и по поводу таких ситуаций с учетом соответствующих культурных образцов общения и взаимодействия.

Человек имеет общекультурную компетентность, если он компетентен (в трех указанных выше аспектах) в ситуациях, выходящих

за пределы его профессиональной сферы. В профессиональной компетентности главная роль отводится проблемно-практическому аспекту, а в общекультурной – смысловому и коммуникативному. В целом важны все три аспекта, так как профессиональное образование направлено на подготовку общекультурной и компетентной во многих областях личности человека.

Профессиональная компетентность является производным компонентом от общекультурной компетентности любого человека. Культура личности возвышается над ее компетентностью, так как включает «степень развития личности и ее совершенства, в том числе качества ума, характера, памяти и воображения, полученные человеком в процессе воспитания и образования».

Выделяют следующие основополагающие характеристики компетентного специалиста:

- уровень профессионального образования;
- практический опыт и индивидуальные способности;
- мотивационное стремление к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию;
- творческий подход к делу;
- гуманистическая направленность профессионального образования, призванная обеспечить гармоничное становление личности, ценностное отношение к самому себе и к современному миру с позиций гуманистических ценностей.

В психолого-педагогической литературе содержание профессиональной компетентности достаточно часто определяется следующими основными компонентами: профессионально-деятельностным, профессионально-личностным и мотивационно-целевым. Профессионально-деятельностный включает профессиональные знания, умения, навыки, апробированные в действии, освоенные личностью как наиболее эффективные. Профессионально-личностный включает профессионально-личностные качества, определяющие позиции и направленность специалиста как личности, индивида, субъекта деятельности. Мотивационно-целевой определяется мотивами к профессиональной деятельности.

С точки зрения ряда авторов, профессиональную компетентность необходимо формировать, руководствуясь такими требованиями, как: альтернативность действий педагога и студентов; возможность выбора целей, содержания, средств профессиональной подготовки и вида своей деятельности в качестве педагога-исследователя; оптимальность, то есть соответствие выбора – целям профессиональной подготовки, осознанность профессиональной значимости лично-

сти в процессе обучения в вузе, определённости условий и сферы выбора, способствующая самопознанию профессионально-педагогических способностей, интересов и самораскрытию творческого потенциала; наличие предполагаемых вариантов для реализации целей профессионально-педагогического образования; возможность переориентации в выборе путей профессионально-педагогической подготовки; логическая взаимосвязь этапов развёртывания ситуации выбора; системность, реализуемая в последовательности актов выбора и действий по реализации принятого решения. Одним из актуальных и наиболее перспективных в этом отношении является компетентностный подход, направленный на формирование у будущих специалистов ключевых и целого ряда собственно профессиональных компетенций.

Термин «профессиональная компетенция» трактуется и как умение актуализировать накопленные знания и умения, и использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций, способов, средств достижения намеченных целей (С. Я. Батышев, В. С. Безрукова, Ю. Г. Татур и др.), и совокупность требований к обязательному решению профессиональных вопросов и задач, опирающихся на базовую квалификацию специалиста (В. И. Местечкин), и интеграция знаний умений, опыта с социально-профессиональной ситуацией, то есть с конкретной реальной действительностью (А. Шелтен, О. Н. Шахматова и др). По мнению Э. Ф. Зеера, обучение компетенциям возможно только в условиях реализации знаний и умений на практике. При этом целостным результатом образования выступают не просто профессиональные, а социально-профессиональные компетенции – личностное интегративное качество, проявляющееся в способности решения стандартных и особенно нестандартных, творческих задач, возникающих в многообразных социальных и профессиональных ситуациях (И. А. Зимняя). Таким образом, можно принять точку зрения, что сформированные у будущего специалиста профессиональные компетенции – это личностные качества, способности, знания, умения и навыки как предпосылки его компетентного действия и поступка. Будучи актуализированными на практике, они становятся компетентностями того или иного уровня. Предложены разные классификации компетенций; согласно одной из них (А. В. Хуторской) выделяются: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностного самосовершенствования. Информационная компетенция означает, что при помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио- и видеозапись, электронная

почта, СМИ, Интернет) специалист может и умеет самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее.

На основании анализа имеющихся работ по проблемам формирования профессиональной компетентности будущих специалистов (Г. М. Дьяченко, Е. И. Зарипова и др.) мы делаем вывод о том, что констатировать положительную динамику сформированности профессиональной компетентности можно по следующим критериям: уровни овладения системой знаний, умений и навыков, уровни обучаемости, уровни обученности, сформированность мотивации изучения специализированных дисциплин. Положительная динамика данных критериев свидетельствует о сформированности профессиональной компетентности.

Структура профессиональной компетентности включает в себя совокупность следующих категорий: мотиваций, знаний, умений, навыков, профессиональной культуры. Формирование данных качеств способствует формированию профессиональных компетенций.

1. Выделены основополагающие характеристики компетентного специалиста:

- уровень профессионального образования;
- практический опыт и индивидуальные способности;
- мотивационное стремление к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию;
- творческий подход к делу;
- гуманистическая направленность профессионального образования, призванная обеспечить гармоничное становление личности, ценностное отношение к самому себе и к современному миру с позиций гуманистических ценностей.

Процесс формирования профессиональных компетенций студентов при изучении ими общепрофессиональных и специальных дисциплин будет успешным при условиях: а) реализации специально разработанной дидактической модели такого формирования; б) использования научно-обоснованной программы обучения общепрофессиональным и специальным дисциплинам; в) выбора дидактических средств, адекватных целям формирования профессиональных компетенций. Процессом формирования профессиональной компетентности студентов вуза представляет собой сложную структуру, компоненты которой тесно взаимодействуют между собой, поскольку функционирование каждого из них является необходимым условием для эффективного функционирования всех остальных.

Установлено, что объективными факторами, способствующими формированию профессиональной компетентности при организации

самостоятельной работы студентов, являются: 1) организация системы непрерывного повышения квалификации специалистов; 2) вовлечение сотрудников в процесс управления; 3) инвестиции в исследования, внедрение инновационных технологий; 4) внедрение системы менеджмента качества; 5) организация командной работы; 6) внедрение стратегических методов управления; 7) открытость информации, создание системы управления знаниями в организации.

Субъективными факторами, интегрирующими элементы моделей компетентности и обеспечивающими продуктивность профессиональной деятельности специалиста в инновационном производстве, выступают следующие профессионально важные качества: качества, отражающие отношения к работе (ответственность, работоспособность, добросовестность, ориентация на качество и результат деятельности); качества, характеризующие стиль поведения и деятельности (целеустремленность, исполнительность, гибкость поведения, инициативность); качества, относящиеся к инженерно-организаторской деятельности (инновационность, организаторские способности, управление ресурсами, организация работы в команде, системный подход к решению проблем, профессиональные знания, широта кругозора); социально-психологические качества (работа в команде, лояльность, гибкость поведения, деловое общение, социальная проницаемость); эмоционально-волевые качества (настойчивость, самоконтроль, решительность).

Исходя из этого, управление формированием профессиональной компетентности, как взаимно-адаптивное взаимодействие субъекта, объекта и среды управления в вузе выступает в качестве процесса, существенными признаками которого выступают следующие: управление организовано и направлено на достижение вполне определенных результатов; результаты заранее спрогнозированы с возможной степенью точности в зоне потенциального развития объекта управления; управление осуществляется с учетом вариативности структурной, функциональной и целевой ее составляющих.

Планирование профессиональной подготовки студентов в вузе в силу специфики его деятельности осуществляется строго в соответствии с нормативными документами. Вместе с тем, поскольку в данном варианте планирования содержание профессиональной подготовки не обращено к личности студента, необходимо в блоках изучаемых общепрофессиональных, гуманитарных и специальных дисциплин максимально реализовывать потребности компетентностного подхода за счет: создания фундаментальной теоретической базы и широкого научного кругозора для успешного и глубокого освоения знаний по из-

бранной специальности; выработки у будущих специалистов необходимых практических умений и навыков, для выполнения служебных обязанностей, усвоения будущими специалистами психолого-педагогических, правовых, исторических, культурологических знаний и умений, гибко использовать их в работе.

Информационное обеспечение подготовки будущего выпускника вуза требует, чтобы вместе с оптимизацией содержания учебных планов и программ осуществлялось реконструирование дидактических и методических основ обучения в направлении его универсальности, адаптивности, продуктивности, надпредметности, многофункциональности, междисциплинарности, выводящих на компетентностные основы подготовки специалиста. Изменения, главным образом, должны быть связаны с пересмотром позиций студентов и преподавателей, затрагивая организацию и технологии процесса обучения.

Организация деятельности в ходе профессиональной подготовки будущего специалиста с необходимостью должна учитывать ряд особенностей учебного процесса вуза: своеобразие целей и результатов обучения (подготовка к самостоятельному профессиональному труду сразу после окончания вуза), особый характер объекта изучения, что требует интенсивного формирования когнитивно-операциональной составляющей профессиональной компетентности; насыщенность и предельная интенсивность учебного процесса, требующие необычайно высокого интеллектуального напряжения за счет соединения учебной и профессиональной деятельности, в целях чего необходимо преимущественное развитие профессионально-личностной составляющей профессиональной компетенции.

Контроль, корректировка и оценка сформированности профессиональной компетентности в ходе подготовки специалиста должны осуществляться с учетом ряда концептуальных положений, для выявления эффективности управления формированием профессиональной компетентности: эффективность управления формированием профессиональной компетентности следует понимать, как комплексное воздействие на целенаправленность и продуктивность процесса его функционирования, и максимальную успешность в достижении цели (обеспечение качества); при выборе критериев и показателей качества и эффективности управления формированием профессиональной компетентности важно исходить из функционального предназначения высшего учебного заведения; при формировании оценочного блока необходимо определить, в чем конкретно выражается эффективность управления и качество функционирования исследуемого предмета; необходимо выделить совокупность наиболее существенных признаков,

на основании которых осуществляется оценка и сравнение результатов управления формированием профессиональной компетентности и достижение заданной цели (обеспечение требуемого качества).

ОСОБЕННОСТИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

БАЙДАЛИНА О. В., УСТЮЖАНИНА Е. Н.

г. Горно-Алтайск респ. Алтай,
Горно-Алтайский государственный университет

Для современного общества характерно радикальное реформирование всех сторон жизнедеятельности человека. Этот процесс влечет за собой существенные изменения в образе жизни людей, их мышлении, самосознании и мироощущениях. В этих условиях особенно актуальным становится вопрос о нравственной культуре молодежи, которой предстоит определять будущее «лицо» страны.

Нравственная культура характеризуется уровнем гуманизма общественных отношений, состоянием нравов людей. При этом нравственная культура занимает особое место в системе культур. Ее нельзя рассматривать в одном ряду с другими видами культур – эстетической, правовой, информационной и другими – так как она не может быть проявлена в особом виде человеческой деятельности. Нравственная культура является «сквозной» категорией, пронизывает все виды культур и раскрывая нравственную ценность любой деятельности.

Феномен нравственной культуры рассматривался в трудах таких ученых, как Л. С. Айзерман, С. Ф. Анисимов, М. Н. Ачилов, В. А. Блюмкин, О. Г. Дробницкий, О. Лармин, В. С. Леднев, В. Т. Лисовский, С. Нетопина, С. Ш. Пашаев, А. И. Титаренко, И. Ф. Харламов и других.

В условиях современных общественно-исторических реалий появились исследования, посвященные анализу современной нравственной культуры личности и проблем ее формирования в студенческие годы. В этом плане можно выделить работы Н. Б. Крыловой, Л. И. Неделю, Л. И. Рувинского. Проблемы воспитания нравственной культуры школьников и студентов рассматривалась в работах Ш. А. Амонашвили, Б. Г. Ананьева, Ю. П. Азарова, А. А. Бодалева, В. П. Борисенкова, Л. В. Волченко, И. И. Зарецкой, В. К. Елмановой, Л. А. Журавлева, А. М. Зимичева, Р. Б. Камаева, Н. Д. Никандрова,

Б. Т. Лихачева, С. П. Рубинштейна, В. А. Сухомлинского и других.

На сегодняшний день отечественной педагогикой накоплен богатый опыт нравственного воспитания учащейся молодежи. Наиболее весомый вклад в исследование формирования нравственной культуры молодежи внесли работы В. И. Астахова, Р. М. Байгильдина, А. П. Ветошкина, Б. С. Галимова, Г. Е. Збровского, Э. А. Карамышева, В. Т. Лисовского, М. Н. Руткевича, В. Н. Гурченко, И. П. Яковлева и других. При этом исследователи отмечают, что нравственное воспитание является стержнем личности, и развитие нравственности рассматривают не менее важным, чем развитие интеллекта.

Для оценки нравственной культуры студентов может быть использована диагностика следующих компонентов нравственной воспитанности:

- знаний (в виде понятий и представлений о нравственных категориях и нормах);
- мотивации, отражающей отношения студентов к моральным нормам и поступкам людей в ситуации морального выбора;
- способов поведения в моделируемых ситуациях, требующих переноса сложившихся форм поведения в различные жизненные ситуации.

Еще одним важным компонентом нравственной культуры личности является система сложившихся отношений к общечеловеческим ценностям.

Исследуя в рамках проекта ГРНФ «Формирование нравственной культуры в системе естественнонаучного образования» (номер проекта № 07-06-61602 а/Т) методические подходы к нравственному воспитанию студентов в условиях профессионального образования, была проведена диагностика ценностных ориентаций студентов 1 и 5 курсов психолого-педагогического и биолого-химического факультетов Горно-Алтайского государственного университета.

Основная идея проводимого исследования базировалось на следующих утверждениях:

1. В целом аксиологическая подготовка будущих специалистов в вузе является достаточно ограниченной, поскольку в содержание учебных планов образовательных направлений университета не включены специальные курсы аксиологической направленности.

2. Вопросы формирования нравственной культуры в образовательном процессе на сегодняшний день лежат в области общей педагогики и теории воспитания. Как следствие этого целенаправленная работа по организации деятельности студентов, направленная на осмысление общечеловеческих и специальных профессиональных цен-

ностей осуществляется преимущественно при изучении педагогических дисциплин.

3. Естественнонаучное образование базируется на традиционных методиках обучения, современные основы которых были заложены в атмосфере абсолютного материализма и атеизма, недостаточного внимания к формированию нравственной культуры студентов. Методологически и методически отшлифованное содержание предметов естественнонаучного цикла остается зачастую пустым в нравственном аспекте.

4. Эффективность процесса нравственного развития личности зависит от объективных и субъективных факторов. К объективным факторам нравственного развития студенческой молодежи относятся и возможности образовательного процесса в вузе.

На основе обозначенной идеи исследования была сформулирована рабочая гипотеза: если в процессе диагностики суждений студентов одного факультета о ценностных ориентациях выявятся общие тенденции, это позволит предположить степень влияния содержания и способов организации образовательного процесса специальной подготовки на нравственную культуру и степень соответствия образовательного процесса факультета целям нравственного воспитания будущих специалистов.

Для проведения диагностического исследования была взята методика М. Рокича «Ценностные ориентации», как отвечающая следующим требованиям:

- доступность;
- объективность;
- адекватность возрастным особенностям испытуемых.

Для повышения эффективности диагностики были соблюдены следующие условия:

- скрытая педагогическая позиция по отношению к испытуемым;
- исключение педагогического давления;
- сохранение тайны целей исследования;
- создание условий максимальной изоляции испытуемых от влияния группы;
- анонимность исследования;
- единство в подходах к обработке результатов эксперимента.

Согласно выбранной методике, студентам было представлено два списка ценностей (терминальные – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться и инструментальные – убеждения в том, что какой-то

образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации) по 18 в каждом. Необходимо было провести прямое ранжирование списка ценностей по значимости. При обработке результатов диагностического исследования были внесены коррективы в традиционную методику. Реально осознавая, что истинное ранжирование приоритетных ценностей по 18 позициям является весьма затруднительным, было решено в результатах эксперимента рассматривать только 5 первых и 5 последних по значимости ценностей, выбранных студентами из общего перечня, как наиболее четко обозначающих позицию испытуемых.

В исследовании приняли участие 170 студентов: 114 студентов биолого-химического факультета (из них 73 – студенты первого курса, 41 – студенты пятого курса) и 56 студентов психолого-педагогического факультета (из них 25 – студенты первого курса, 31 – студенты пятого курса).

Выборки первых пяти терминальных ценностей студентами психолого-педагогического и биохимического факультетов достаточно близки. Так, в качестве наиболее важных ценностей студенты отметили здоровье, любовь, счастливую семейную жизнь, наличие хороших и верных друзей и материально обеспеченную жизнь. Студенты первого курса отмечают при этом еще общественное признание (33,33 % ППФ) и свободу (самостоятельность, независимость) (37,80 % БХФ).

Не имеют значимых отличий и выборки пяти наименее значимых терминальных ценностей студентами обоих факультетов. Такие ценности, как красота природы и искусства, счастье других, творчество, развлечения, познание, развитие занимают в иерархии ценностей последние места.

Таким образом, ведущими в системе ценностей-целей являются индивидуальные ценности: здоровье, материально обеспеченная жизнь, любовь. В нижней части иерархии расположились альтруистские ценности (счастье других) и абстрактные ценности (красота природы и искусства, познание, творчество). Пренебрежение ценностями познания (как возможности расширения образованности и кругозора, общей культуры) и ценностью творческой деятельности особенно настораживает, так как образовательный процесс в вузе должен стимулировать студентов на познание и творчество. Особых различий в подходе к ранжированию терминальных ценностей студентами, получающими естественнонаучное и педагогическое образование, выявлено не было. Это свидетельствует о том, что без специальной целенаправленной работы осознание студентами ценностей межличностных

отношений и абстрактных ценностей не будет достаточно глубоким вне зависимости от направленности профессионального образования.

Выбранным терминальным ценностям соответствуют инструментальные. Приоритетными в иерархии инструментальных ценностей названы: воспитанность (во всех опрошенных группах эта ценность занимает лидирующее положение), образованность, ответственность, честность, аккуратность. При этом наблюдаются некоторые различия в выборах студентов первых и пятых курсов. Студенты первых курсов отмечают как особо значимые следующие ценности-средства: жизнерадостность и независимость, в то время как пятикурсники называют рационализм и терпимость. Это может быть объяснено возрастными отличиями испытуемых.

Кроме того, студенты пятого курса выделяют ценности профессионального самоопределения (аккуратность), а студенты первого курса этическую ценность ответственности.

Низкий рейтинг значимости в списке инструментальных ценностей студенты присвоили таким ценностям, как непримиримость к недостаткам в себе и других, высокие запросы, широта взглядов (в смысле умения понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки).

Наводит на размышления факты, свидетельствующие о недостаточном внимании студентов, получающих педагогическое образование к ценности исполнительности, а студентов естественнонаучного направления к эффективности в делах.

Проведенное исследование указывает на необходимость усиления внимания к специальной аксиологической подготовке и приведения в соответствии образовательного процесса исследуемых факультетов целям нравственного воспитания будущих специалистов.

РОЛЬ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

БАЛАН С. В.

г. Бугуруслан Оренбургской обл., Педагогический колледж

«Науки юношей питают...»
(М. В. Ломоносов)

В условиях общественно-экономических преобразований и меняющихся социальных ориентаций современного российского обще-

ства все больше внимания уделяется личности как основной социальной ценности, а это, в свою очередь, вызывает необходимость такой профессиональной подготовки будущих специалистов, которая обеспечивает развитие деловитости, конкурентоспособности, творческое саморазвитие, способность к исследовательской деятельности. Особую актуальность данный тезис приобретает в процессе подготовки будущего учителя. Привлечение современных школьников к активной учебно-исследовательской деятельности возможно только в том случае, если сам учитель владеет навыками исследовательской работы, творческим подходом к профессиональной деятельности.

В Бугурусланском педагогическом колледже вопросу подготовки будущих учителей к исследовательской работе уделяется большое внимание. Основная цель подобного вида деятельности заключается в том, чтобы ярко и убедительно раскрыть перспективы развития психолого-педагогической науки, социологии, методики обучения, развития и воспитания личности.

По нашему мнению, организация учебно-исследовательской деятельности студентов позволяет эффективно влиять на создание образовательной среды, способствующей развитию внутреннего потенциала будущего учителя, его творческому саморазвитию, а также индивидуализирует обучение, воспитывает потребность в непрерывном самообразовании.

Наряду с дисциплинами педагогического цикла, важное место в подготовке будущего учителя занимает предмет «Основы учебно-исследовательской деятельности», призванный обеспечить как теоретическую, так и практическую готовность будущего учителя к исследовательской работе, содействовать вооружению специалиста технологией организации исследования.

Освоение содержания курса в процессе его изучения предполагает два уровня: аудиторная работа студентов под руководством преподавателя на лекциях, дискуссиях, семинарах, практических занятиях; самостоятельная исследовательская творческая деятельность студента, в ходе которой осуществляется не только его интеллектуальное, но и личностное развитие.

Особая роль в развитии навыков исследовательской работы принадлежит научному студенческому обществу, десятилетний юбилей которого отмечался в 2008 г.

Благодаря сложившимся традициям, работа научного студенческого общества стала неотъемлемой частью инновационной деятельности колледжа.

В состав НСО сегодня входит более 100 студентов, занимающихся поисковой, исследовательской деятельностью. Плодотворно

работают 10 научных кружков, 4 творческие и 2 проблемные группы.

Деятельность общества осуществляется на трех отделениях: психолого-педагогическом, естественно-математическом и социально-гуманитарном.

НСО не прекращает работу в течение всего учебного года. В октябре в колледже традиционно проходит отчетно-выборное собрание, на котором подводятся итоги работы за прошедший учебный год, и утверждается новый состав Совета НСО.

Члены научного студенческого общества активно участвуют в подготовке и проведении «Круглого стола» по адаптации первокурсников. Они осуществляют диагностику студентов нового набора, обрабатывают результаты и анализируют адаптационные показатели. Результаты данного исследования применяются в работе администрации, классных руководителей не только со студентами, но и с их родителями. Выступления членов НСО отличаются научностью, логичностью и эмоциональностью. Юные исследователи предлагают психолого-педагогические рекомендации по нормализации адаптационных показателей первокурсников.

Ежегодно 8 февраля в колледже отмечается День науки. На торжественном заседании НСО, посвященном этой дате, присутствуют члены администрации колледжа, преподаватели – научные руководители исследовательских работ студентов, члены научного студенческого общества.

В первых числах апреля в колледже традиционно проходит Неделя науки, представляющая собой череду ярких, запоминающихся мероприятий в жизни нашего учебного заведения.

Неделя начинается с открытой защиты рефератов членов научного студенческого общества. Тематика исследований разнообразна. В качестве примера можно привести следующие темы: «Проблема воспитания гражданина в педагогическом наследии А. С. Макаренко и ее значение для современной теории и практики воспитания», «Изучение соотношения заимствованной и исконно русской лексики в речи студентов», «Роль семьи в становлении личности». С каждым годом растет число студентов, желающих работать в НСО.

Продолжают Неделю науки открытые заседания предметных кружков: психологического, кружка экологического краеведения; проходят мастер-классы, устные журналы, презентации, научно-практические конференции и т.д. Все эти формы работы способствуют развитию творческого потенциала студентов, их самоактуализации, популяризации научных знаний и достижений в молодежной среде, а в конечном итоге – повышению уровня профессионального мастерства будущих учителей.

Заключительным мероприятием Недели Науки является ежегодная студенческая научно-практическая конференция. Наиболее интересными стали конференции на темы: «Развитие познавательной самостоятельности будущего учителя как условие овладения современными педагогическими технологиями», «От образованности ума – к образованности души...», «Развитие профессиональной культуры будущего учителя как условие становления конкурентоспособного специалиста». Яркие, эмоциональные, убедительные выступления студентов как на пленарной части конференции, так и на заседаниях секций никого не оставляют равнодушными.

При подведении итогов были отмечены лучшие доклады участников.

Деятельность НСО Бугурусманского педагогического колледжа носит творческий, созидательный, ярко выраженный практикоориентированный характер. Полученные теоретические и практические знания позволяют студентам на старших курсах успешно защищать курсовые и выпускные квалификационные работы.

НСО колледжа активно взаимодействует с различными городскими и районными организациями. Среди них – образовательные, медицинские, промышленные учреждения и предприятия.

Таким образом, исследовательская деятельность в педагогическом колледже сегодня – это неотъемлемая часть современного образовательного процесса. Результат этой деятельности во многом зависит от эффективного взаимодействия преподавателей и студентов, направленного на развитие деловых качеств будущего учителя, его конкурентоспособности, а также активно влияющего на творческое саморазвитие личности, что, несомненно, помогает трансформации студента в профессионала высокой квалификации, способного решать задачи любого уровня сложности.

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СПЕЦИАЛИСТА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МАХУТОВ Б. Н.

г. Нижневартовск Ханты-Мансийского авт. округа,
Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Актуальным аспектом подготовки специалиста высшего профессионального образования в настоящее время является необходимость пересмотра парадигмы целеполагания учебного процесса с ов-

ладения ЗУН на обучение видам профессиональной деятельности, направленного на разрешение следующих противоречий [1]:

- между социальными ожиданиями общества в отношении профессиональной компетентности выпускника и организацией процесса данной профессиональной подготовки;

- между необходимостью непрерывной подготовки современного квалифицированного специалиста и неразработанностью педагогических технологий обеспечения интегративной подготовки с учетом разных образовательных траекторий;

- между конечной целью традиционного образования, заключающегося в овладении системой знаний, и резким сокращением «жизни» приобретенных знаний.

Формирование информационной компетентности включает в себя готовность специалиста применять современные информационные технологии в решении профессиональных задач. Под информационно-коммуникационной компетентностью подразумевается уверенное владение всеми составляющими навыками ИКТ для решения возникающих вопросов в учебной и иной деятельности, при этом акцент делается на сформированность обобщенных познавательных, этических и технических навыков.

Согласно компетентностному подходу [2], структуру ИК-компетентности составляют следующие познавательные навыки (таблица 1).

Таблица 1

Определение (идентификация)	Умение точно интерпретировать вопрос
	Умение детализировать вопрос
	Нахождение в тексте информации, заданной в явном или в неявном виде
	Идентификация терминов, понятий
Доступ (поиск)	Обоснование сделанного вопроса
	Выбор терминов поиска с учетом уровня детализации
	Соответствие результата поиска запрашиваемым терминам (способ оценки)
	Формирование стратегии поиска
Управление	Качество синтаксиса
	Создание схемы классификации для структурирования информации
	Использование предусмотренных схем классификации для структурирования информации

Интеграция	Умение сравнивать и сопоставлять информацию из нескольких источников
	Умение исключать несоответствующую и несущественную информацию
	Умение сжато и логически грамотно изложить обобщенную информацию
Оценка	Выработка критериев для сбора информации в соответствии с потребностью
	Выбор информационных ресурсов согласно выработанным или указанным критериям
	Умение остановить поиск
Создание	Умение вырабатывать рекомендации по решению конкретной проблемы
	Умение сделать вывод о нацеленности имеющейся информации на решение конкретной проблемы
	Умение обосновать свои выводы
	Умение сбалансированно осветить вопрос при наличии противоречивой информации
	Структурирование созданной информации с целью повышения убедительности выводов
Сообщение (передача)	Умение адаптировать информацию для конкретной аудитории (путем выбора соответствующих средств, языка и зрительного ряда)
	Умение грамотно цитировать источники (по делу и с соблюдением авторских прав)
	Обеспечение в случае необходимости конфиденциальности информации
	Умение воздерживаться от использования провокационных высказываний по отношению к культуре, расе, этнической принадлежности или полу
	Знание всех требований (правил общения), относящихся к стилю конкретного общения

Одной из проблем современных выпускников является трудность решения практических задач при достаточно высокой теоретической подготовке. Это свидетельствует о недостаточном опыте применения студентами в процессе обучения современных информационных технологий, то есть отрыв знаний от практики.

Один из путей решения данной проблемы – это построение образовательного процесса с непосредственным использованием информационных коммуникационных технологий. Перед студентом должны ставиться учебные профессиональные задачи, решение которых невозможно без применения современных информационных технологий.

Модульное построение программ, дисциплин, учебного процес-

са является одним из основных принципов развития высшего образования на современном этапе [3].

Учебный модуль представляет собой логически законченный самостоятельный раздел дисциплины, объединяющий ряд тем в соответствии с рабочей программой. Цель разработки модулей – расчленив содержание дисциплины на логически завершенные части в соответствии с профессиональными, педагогическими и дидактическими задачами, определить для всех частей дисциплины целесообразные виды и формы обучения, согласовать их во времени и объединить в единый комплекс. Расчленение содержания учебного курса на такие блоки должно соответствовать общей цели изучения этого курса и его логической структуре.

Для выделения модулей и их наименования можно использовать структуру аттестационных педагогических измерительных материалов в виде совокупности дидактических единиц, предлагаемых Национальным аккредитационным агентством в сфере образования (г. Йошкар-Ола) в рамках эксперимента по введению Федерального экзамена в сфере высшего профессионального образования [4].

Рассмотрим технологию организации самостоятельной работы, позволяющую формировать информационную компетентность студентов, посредством использования современных информационных коммуникационных технологий в образовательном процессе университета. Данная технология была апробирована во втором семестре со студентами 1-го курса отделения математики и информатики при изучении курса информатики.

Технология организации самостоятельной работы по курсу информатика состоит следующих этапов:

1. Информационный этап. На данном этапе студент получает от преподавателя:

– банк заданий в тестовой форме по дисциплине информатика. В качестве банка используются тесты: разработанные преподавателем, из единого федерального банка измерительных материалов Национального аккредитационного агентства в сфере образования, из банка тестовых заданий Центра образовательных коммуникаций и тестирования профессионального образования;

– совокупность модулей по курсу информатика, где указано содержание модуля, список литературы, Интернет ресурсы и формы контроля.

2. Аналитический этап. На данном этапе студенту необходимо выполнить следующие действия:

– найти правильные ответы, к тестовым заданиям, используя

информацию из приведенного списка литературы и глобальной сети Интернет;

- найти соответствие между множеством заданий в тестовой форме и множеством модулей по курсу информатика;

- синтезировать однозначное соответствие между вышеуказанными множествами посредством обсуждения различных теоретических позиций и мнений студентов, по заявленному модулю.

3. Проектировочный этап. На данном этапе студенту (группе студентов) необходимо выполнить следующие действия:

- составить тезаурус по модулю, где необходимо отразить интерпретацию понятий, явлений, фактов, действий содержащихся в тестовых заданиях, используя множество различных способов описания и анализа одного и того же элемента тезауруса.

- разработать тестовые задания по модулю.

- создать сайт, электронный учебник по модулю.

- подготовить коллективное сообщение в виде презентации, где отразить наиболее неоднозначные элементы тезауруса и сформулировать собственное восприятие неоднозначных суждений.

Опыт практической реализации модели модульного обучения информатике на основе компетентного подхода с использованием новых информационных технологий в организации учебного процесса доказывает эффективность данной модели обучения.

Литература

1. Казакевич, Т. А. Реализация модульного принципа построения учебных курсов как средства повышения профессиональной квалификации выпускников [Текст] / Т. А. Казакевич, В. В. Скороходов. – М., 2000.

2. Фалина, И. Н. Компетентный подход в обучении и стандарт образования по информатике [Текст] / И. Н. Фалина // Информатика. – 2006. – № 7.

3. Верещагин, Ю. Ф. Рейтинговая система оценки знаний студентов, деятельности преподавателей и подразделений вуза [Текст] : учеб. пособие / Ю. Ф. Верещагин, В. П. Ерунов. – Оренбург : ОГУ, 2003.

4. <http://fepo.informika.ru> [Электронный ресурс].

РОЛЬ МАРКЕТИНГОВОЙ СЛУЖБЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РЫНКА ТРУДА И РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

МИГРАНОВА М. М.

г. Белебей респ. Башкортостан, Белебеевский педагогический колледж

До недавнего времени профессиональное образование представляло собой систему, слабо ориентированную на потребности конкретных социальных заказчиков, не несущую ответственности за востребованность выпускников на рынке труда.

Уже сегодня является актуальным вопрос о том, как учебному заведению, не меняя принципиально существующей базы подготовки специалистов, выбрать правильное направление, определить перечень специальностей и качественно обучать тем, которые будут пользоваться спросом на рынке труда, так, чтобы квалифицированный уровень подготовки выпускников соответствовал требованиям работодателей.

Для приведения системы профессионального образования в соответствии с требованиями современного рынка образовательных услуг, а также для наиболее полного удовлетворения потребностей общества, образовательных учреждений, коммерческих организаций и частных лиц в образовательных услугах, в ГОУ СПО Белебеевский педагогический колледж введена маркетинговая служба.

В своей деятельности мы опираемся на позитивный опыт маркетинга образовательных услуг и маркетинговые исследования А. П. Карасева (Ярославский филиал Московского государственного университета экономики, статистики и информатики), Е. Б. Карпова, М. Б. Дементьева, А. В. Селезневой, А. Н. Чукина (Институт новых технологий открытого образования г. Тула), Т. Ю. Дубовицких, В. В. Душко, А. А. Крытова (Центр профессионального образования Самарской области), Н. Д. Голдобина, М. Б. Дементьева, Е. Б. Карпова О. Ю. Стреловой, В. И. Гурмана, Е. В. Рюминой, Н. В. Тихомировой и др.

Решение поставленных задач осуществляется в рамках социально-этического маркетинга, что означает:

– наиболее полное оказание обществу образовательных услуг, подготовка конкурентоспособного специалиста и снижение социально-экономической напряженности в обществе за счет реализации прав на образование и труд;

– в своей деятельности мы рассматриваемся как социально активный агент, являющийся посредником между рынком рабочей силы

и рынком рабочих мест;

- социальная роль всей системы профессионального образования определяет необходимость наличия государственного участия в управлении деятельностью СПО;

- социальная ориентированность привела нас к тесному сотрудничеству с такими системами, как службы трудоустройства, кадровые службы предприятий, общественные организации, профсоюзы, другие учебные заведения, работодатели.

Структура содержания службы маркетинга:

- исследование рынка труда;
- разработка стратегии образовательной деятельности;
- реализация профессиональной образовательной деятельности;
- трудоустройство;
- оценочно-коррекционная деятельность маркетинговой службы.

В рамках исследовательской деятельности нами осуществляется:

- анализ спроса – потребностей образовательных учреждений в кадрах, как открыто заявленной (объявления, заявки в службе занятости), так и скрытой (планы по открытию новых направлений спроса);

- анализ конкурентов (наличие аналогичного предложения образовательных услуг в образовательных учреждениях, оценка сроков, объема и качества выпуска, влияние конкурентов на позиции учреждения);

- анализ прочих внешних факторов: экономическая и социальная обстановка в регионе и стране, появление нормативных и правовых документов, регламентирующих деятельность СПО, кадровых служб, служб занятости и т.д.;

- анализ внутренних факторов СПО: выявления текущего потенциала учреждения, неиспользованных возможностей, способов и стоимость их задействования, альтернатив развития и пути их осуществления.

Разработка маркетинговой стратегии управления СПО осуществляется по следующим направлениям:

- совместное с руководством СПО определение целей и стратегий развития колледжа;

- составление пакета альтернативных стратегий и бюджетов развития СПО;

- разработка совокупности мероприятий для достижения целей

программы маркетинга СПО;

- разработка бюджета маркетинга и рекламы;
- определение сроков и ответственных за отдельные позиции выполнения плана.

Виды деятельности:

- исследовательская;
- коммуникационная;
- управление маркетингом.

Служба маркетинга в учебном заведении состоит из совета и отделов маркетинга. Совет маркетинга включает в себя представителей:

- администрации ОУ;
- членов педколлектива, студентов, родителей;
- службы занятости населения;
- общественных организаций и других заинтересованных в сотрудничестве лиц;
- работодателей.

По результатам анализа мониторинга востребованности и трудоустройства выпускников были разработаны учебные планы, открыты новые специальности и введены коррективы в перечень дополнительной подготовки.

Позитивная динамика работы нашла свое отражение в выпускниках колледжа: Ф. Ф. Шамсуллин – учитель музыки в Ермекеевской СОШ; продолжает учебу в Академии искусств им. З. Исмагилова, в г. Уфе. Л. Ф. Хабибуллин – учитель музыки, открыл музыкальную школу в Слаковской СОШ, Альшеевского района; продолжает учебу в БГПИ, в г. Уфе.

Целью модернизации образования должна стать реализация 3-х основных принципов: доступность образования, качество образовательных услуг, эффективность деятельности всей системы профессионального образования. Решению этих задач будет способствовать, на наш взгляд, применение концепции маркетинга на двух типах рынков – рынке труда и формирующемся рынке образовательных услуг и как минимум, выделение двух единиц в ОУ: заместителя директора по маркетингу и маркетолога.

Именно учет требований рынков, тщательное изучение как потенциальных потребителей образовательных услуг, так и изучение ситуации на рынке труда, а затем и разработка соответствующего комплекса маркетинга позволит увеличить доступность образования для каждого сегмента потребителей, повысить качество образовательных услуг и эффективность работы образовательных учреждений. Более того, необходим переход к единой информационной маркетинговой сис-

теме, которую целесообразно формировать на нескольких уровнях – от федерального до муниципального. Такая система позволит всем участникам рынка образовательных услуг и рынка труда взаимодействовать для достижения большей эффективности работы каждого из них.

ПРИНЦИПЫ И ТРЕБОВАНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

НИКИФОРОВА Т. Г.

г. Чебоксары, Чувашский республиканский институт образования

В современных социально-экономических условиях особую значимость приобретают вопросы духовно-нравственного воспитания у студентов технического профиля, способствующие формированию психически и физически зрелой и здоровой личности специалиста. Переживаемый нашим обществом глубокий системный кризис не мог не привести к деформации духовно-нравственных ценностей и идеалов молодежи, тем более что глубинные первопричины общего кризиса находятся в области духовно-нравственного воспитания. Приоритет личности, выдвинутый на первый план новой гуманистической парадигмы образования, предполагает, что будущий специалист должен являться носителем духовно-нравственной культуры общечеловеческих ценностей.

Важно выделить показатели духовно-нравственного развития, относящиеся к различным уровням – деятельностному и личностному:

Духовно-деятельностный уровень:

- духовно-нравственные целеполагания, ценности, убеждения, мотивы и смыслы;
- этические знания, умения;
- самопознание и осознание (контроль и оценка) своих и чужих нравственных действий, поступков;
- коррекция своих и чужих духовно-нравственных действий и поступков;
- прогнозирование последствий своих и чужих действий и поступков;
- насыщенность деятельности нравственными эмоциями и чувствами.

Духовно-личностный уровень:

- духовная сила;
- духовная красота как совокупность духовных ценностей;
- духовная активность; мужество;
- выдержка;
- благородство;
- скромность;
- добродушие;
- оптимизм;
- стремление к истине;
- духовная уплоченность;
- духовная кроткость;
- милостивость;
- «чистота сердца»;
- миротворчество;
- правдивость;
- степень выраженности Добра;
- степень выраженности Зла.

Перед современной системой профессионального образования стоит двойственная задача. Эти две задачи воспитания в широком смысле можно обозначить как, с одной стороны, формирование личности, способной к творчеству и универсальному общению, с другой стороны, – подготовку носителей социальных функций, способных обслуживать производство.

В ходе подготовки специалистов технического профиля слабо уделяют внимание на гуманизацию и гуманитаризацию образования, зачастую выдерживается технократический подход в обучении. Образование традиционно делится на обучение и воспитание. Воспитание духовно-нравственного потенциала обучающихся профессиональной школы организуют непосредственно во время проведения внеурочных занятий, таких, как классные часы, творческие вечера, конкурсы, олимпиады, соревнования и т.д. Эти виды занятий досуговой деятельности считаются традиционными для достижения духовно и нравственной культуры обучающихся.

Однако в процессе обучения студенты технических специальностей проводят большое количество времени на производственном обучении, проходят производственную практику, каждый день находятся на учебных занятиях по четыре пары. Отсюда можно сделать вывод, что процесс воспитания и социализации студентов происходит и во время занятий теоретического, практического и производственного обучения.

Возникает вопрос. Как формировать духовно-нравственную культуру у студентов профессиональной школы с техническим профилем? Воспитание студентов проходит через обучение, что тоже непременно должно решать задачи нравственного и духовного развития студентов. Конечно, на особом месте при этом стоят дисциплины гуманитарного цикла. Именно они могут в наибольшей степени способствовать развитию духовно-нравственных качеств студентов, именно гуманитарные дисциплины обладают наибольшим потенциалом развития духовной личности студента, обеспечивая при этом преемственность духовно-нравственных ценностей разных поколений.

Содержание общетехнических и специальных дисциплин напрямую не способствуют развитию духовных качеств обучающихся. Но правильно подобранный дидактический инструментарий будет способствовать развитию и формированию нравственных составляющих. Профессионализм, мастерство и компетентность преподавателя умеющего умело сочетать и реализовывать содержание учебных дисциплин и рационально отбирать формы, методы, приемы, виды контроля очень позитивно способствуют развитию личностных и духовно-нравственных качеств студентов. Широкий спектр форм обучения студентов представляют общетехнические и специальные дисциплины, и одной из них является, на наш взгляд, занятие-экскурсия, в наибольшей степени обеспечивающее развитие духовности студентов. Этому виду занятий предшествует большая предварительная работа, которая в свою очередь развивает самостоятельность у студентов, способствует формированию благоприятного климата в группе, развивает умение взаимодействовать с одногруппниками и воспитывает чувство коллективизма.

Занятия-экскурсии мы рассматриваем как реализацию метода проектов, одного из направлений современных технологий обучения. В качестве заключительного этапа студенты-гиды (участвуют все студенты) пишут технические сочинения, в которых кроме технических выкладок очень многие подчеркивают идею необходимости связи времен и преемственности духовной культуры формируемой в производственных отношениях.

Другими интересными формами обучения являются, как мы считаем, занятия-диспуты, занятия-дискуссии, занятия-беседы. На таких формах обучения студенты ведут себя свободно и раскрепощенно по сравнению с лекционными занятиями и здесь хорошо наблюдается процесс активного формирования надпрофессиональных компетенций студентов, составной частью этих компетенций и является духовно-нравственная составляющая.

Во время производственного обучения и производственной практики обучающиеся имеют большую возможность общения с опытными рабочими, техниками, инженерными кадрами и управленческим звеном предприятия. Уровень культуры работников, их профессиональная компетентность, производственная культура любого предприятия оставляет отпечаток на сознании будущих специалистов. Все отложенные ощущения во время пребывания на рабочих местах обязательно будут откладываться на сознании студентов и будут транслироваться в мыслительную деятельность для анализа обстановки на предприятии и они возьмут эти познания на вооружение для выстраивания своих нравственных и духовных качеств.

Анализ литературных источников и анализ сборников докладов научно-практических конференций последних лет, тематика которых предполагает воспитание духовно-нравственных качеств обучающихся, позволяет сделать вывод о том, что развитие духовно-нравственных качеств личности происходит в течение всей жизни, и нельзя забывать, что студенческий возраст является одним из важнейших этапов становления личности через дидактику, воспитание и производственную практику с производственным обучением.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ВНУТРЕННЕЙ МОТИВАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ХИМИИ В УСЛОВИЯХ ВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ

ОЛЕЙНИКОВА И. И., БУРЖИНСКАЯ Т. Г.

г. Белгород, Белгородский государственный университет

Долгое время в отечественной педагогике личностный потенциал обучаемого направлялся на усвоение определенных стандартов. Причиной этого являлась жесткая организация образовательного процесса с единым учебным планом, программами, что давало преподавателю ограниченные возможности учета личностных особенностей обучаемых. К тому же внешние закономерности развития жизни, нестабильный рынок, расшатанная система ценностей ориентирует молодежь на приоритеты внешней мотивации учения. В связи с этим особую актуальность приобретает формирование внутренней личностной направленности на учение.

Ни для кого не секрет, что уровень химических знаний выпускника школы резко снизился. Это вызвано рядом объективных причин: резким сокращением учебного времени при сохранении объема фор-

мируемых знаний, отсутствием научно-обоснованных методических рекомендаций, крайне слабым материальным обеспечением и т.д. В числе немаловажных факторов является падение престижа химических специальностей как результат всеобщей «хемофобии», сложность и теоретизированность содержания химических дисциплин, недостаточность практической направленности.

Тем не менее, химия как учебная дисциплина является обязательным компонентом содержания образования на факультетах естественнонаучного профиля. Она необходима для формирования научной картины мира, а химические знания являются базовыми для изучения специальных дисциплин не только на химических, но и на других специальностях вуза («Наноматериалы», «Радиосвязь», «Природопользование», «Земельный кадастр», «Поиск и разведка подземных вод и инженерно-геологические изыскания» и др.).

По нашему мнению, трудности обучения химии студентов нехимических специальностей связаны: со сложностью восприятия ввиду абстрактности многих понятий и теоретического характера предмета; с недостаточностью сформированности первоначальных знаний и умений; со значительными различиями в уровне школьной подготовки. Это порождает у студентов своеобразный психологический барьер, во многом определяющий отношение к предмету. Одним из направлений решения обозначенной проблемы, по нашему мнению, выступает воздействие на мотивационную сферу обучаемых.

Под мотивационной сферой личности понимается совокупность стойких мотивов (мотивационных установок, потребностей, интересов и т.п.), имеющих определенную иерархию и выражающих направленность личности и отражающих различные стороны деятельности человека [2].

Мотивационная сфера, по мнению Ю. К. Бабанского, не развивается стихийно, поэтому рассчитывать лишь на природные зачатки опрометчиво и бесперспективно. Мотивацию учения следует специально формировать и развивать и, что особенно важно, положительно подкреплять [1].

Предлагаемая нами методическая система формирования и развития внутренней мотивации изучения химии основывается на общепринятых принципах обучения (принцип развивающего обучения, личностно-ориентированный подход, применение информационных технологий) и учитывает эмоциональный компонент развития мотивационной сферы учения. Нами было выдвинуто предположение, что обеспечить успешность обучения химии можно путем воздействия на мотивационную сферу студентов через создание «ситуаций успеха».

Ситуация успеха не возникает стихийно, она формируется преподавателем при помощи методических средств и обеспечивается при условии поэтапного фиксирования того положительного результата, который достигнут в данный момент студентом. Технология создания ситуаций успеха, а также соответствующие средства обучения и приемы положительного подкрепления составляют методическую систему, которая:

- обеспечивает подготовку специалиста в соответствии с требованиями Госстандарта;
- учитывает различия в уровне знаний, умений студентов младших курсов;
- нацелена на развитие положительного отношения к учебе;
- обеспечивает высокий эмоциональный фон занятий.

Нами были поставлены следующие задачи:

1. Определить основные мотивы изучения химии и основные проблемы, мешающие успешной учебной деятельности у студентов нехимических специальностей университета.
2. Предложить технологию создания ситуаций успеха на конкретном предметном материале.
3. Разработать систему учебно-методических материалов на основе пошаговой многоуровневой подачи информации.
4. Разработать систему оценки приобретенных знаний с учетом исходного уровня.

Тестовый контроль на вводном этапе обучения химии студентов нехимических специальностей показал, что:

- уровень базовых знаний, необходимый для усвоения вузовской программы по химии не достигнут более чем у половины студентов;
- хуже других развиты умения действовать в уме, классифицировать, сравнивать, обобщать;
- студенты слабо владеют умениями выделять существенные признаки понятий, абстрактное мышление развито недостаточно;
- логические приемы запоминания присутствуют лишь у 2/3 студентов, в целом очень мало владеют приемами переработки информации;
- недостаточно развиты умения сравнивать, проводить аналогии, выделять общие и различающие признаки понятий.

Для выяснения мотивов, оказывающих влияние на формирование положительного отношения к изучению химии, мы провели анкетирование среди студентов 1-2 курса (262 чел.) нехимических специальностей.

стей естественнонаучных факультетов Белгородского государственного университета. Результаты анкетирования приведены в таблице 1.

Таблица 1

Содержание мотивов (расположены по результатам ранжирования)	Число студентов	%
Сознание неизбежности сдавать зачеты (экзамены)	52	19,85
Удовольствие от достигнутых успехов	43	16,4
Стремление лучше подготовиться к профессии	38	14,5
Перспектива карьерного роста	31	11,8
Интерес к химии	29	11,0
Боязнь отрицательной оценки	21	8,0
Удовольствие от интеллектуальных усилий	19	7,25
Положительное отношение к личности преподавателя	17	6,5
Стремление быть лучшим в группе	12	4,6

Особое внимание вызывает тот факт, что мотив «удовольствие от достигнутых успехов» выбирают 16,4 % опрошенных, что было нами использовано в качестве основополагающего принципа «технологии создания ситуаций успеха». Очевидно, что только в случае сложности решаемых задач и соответствия уровня владения интеллектуальными операциями у студента, возможно положительное подкрепление в виде удовольствия от найденного решения. Другими словами, удовольствие от достигнутых успехов может быть только тогда, когда предложенная задача посильна.

Второй принцип предполагает оценку «абсолютного прироста» знаний и умений студента, который он приобрел за определенный отрезок времени. Собственные интеллектуальные вложения больше у студента, который смог с самого низкого уровня подняться на средний, чем у того, кто с достаточно хорошего поднялся на высокий. Соответственно, они получают разный коэффициент для оценки их индивидуального труда. Этот прием стимулирует слабых студентов, так как дает возможность получить более высокую итоговую оценку. Кроме того, создается высокий эмоциональный фон, и формируются предпосылки для реализации третьего принципа.

Третьим принципом, положенным нами в основу методической системы формирования ситуаций успеха, является так называемая «перспектива роста», который предусматривает поощрение студентов, сумевших подняться более чем на два уровня. Перспектива роста не ограничена и для студентов с очень хорошей базовой подготовкой по химии, так как предполагает выполнение заданий повышенной слож-

ности, требующих высокого уровня сформированности мышления, осознанного владения приемами и способами умственных операций.

По итогам проведенного педагогического исследования получены следующие результаты:

- разработана система оценки сформированности основных химических понятий с помощью «нулевых» срезов;
- предложена методика организации работы на занятиях по химии с учетом исходного уровня знаний;
- введена система поправочных коэффициентов к традиционной пятибалльной системе оценки знаний;
- доказана эффективность методической системы формирования и развития внутренней мотивации изучения химии

Предлагаемая нами методическая система формирования и развития внутренней мотивации изучения химии способствует саморазвитию обучаемых и положительно сказывается на результатах обучения, что подтверждается высоким баллом итоговых оценок студентов.

Литература

1. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982.
2. Белкин, А. С. Ситуация успеха. Как ее создать [Текст] : кн. для учителя / А. С. Белкин. – М. : Просвещение, 1991.

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

СОЛОДОВНИКОВА Е. Н.

г. Борисоглебск Воронежской обл.,
Борисоглебский государственный педагогический институт

На современном этапе качество образования становится основополагающим элементом развития общества. Оно проявляется через ценностное отношение к нему человека, общества и государства, через развитие личностных качеств человека, его профессиональных компетенций, через приобщение к миру культуры.

Качество непрерывного профессионального образования, под которым мы понимаем сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, процесса, как образовательной системы) мно-

гообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам), определяет профессионально значимые качества (ПЗК) выпускника педагогического вуза. К ПЗК учителя мы относим: моральные качества, волевые качества, педагогическую направленность, профессиональную готовность к педагогической деятельности, методологическую компетентность, психолого-педагогическую компетентность, методическую компетентность, профессиональную самоактуализацию, информационную компетентность, креативность, коммуникативные качества, готовность к самовоспитанию, готовность к самообразованию, организаторские качества, экспрессивно-речевые способности. Эти качества мы выделили, опираясь как на Государственный образовательный стандарт, квалификационную характеристику выпускника, на результаты научных исследований Н. В. Кузьминой, А. И. Щербакова и др., так и на личный опыт работы и на опыт работы ГОУ ВПО «Борисоглебский государственный педагогический институт» (БГПИ).

На наш взгляд, формирование ПЗК учителя математики необходимо осуществлять уже на этапе довузовской подготовки и, чтобы этот процесс был осознанным, начинать его надо с разъяснения понятийного аппарата. ПЗК должны быть последовательно «озвучены» для абитуриентов, первокурсников, после чего необходимо провести анкетирование, целью которого, в первую очередь, может явиться оценка степени осознанности ими проектируемых качеств, а также их значимости (по мнению анкетированных).

На начальном этапе исследования с целью выявления профессионально значимых качеств, необходимых современному учителю, нами проводилось анкетирование руководящего состава, профессорско-преподавательского состава, студентов I, II, V курсов физико-математического факультета ГОУ ВПО «БГПИ» и учителей школ города и района. В анкете перечислены 15 выделенных нами ПЗК учителя. Анкетированным предлагалось расставить указанные ПЗК по значимости и определить весомость каждого качества.

Результаты анкетирования показали, что представители руководящего состава вуза выдвинули в числе ведущих качеств моральные качества, педагогическую направленность и профессиональную готовность к педагогической деятельности. Преподаватели БГПИ на первые три позиции поставили профессиональную готовность к педагогической деятельности, педагогическую направленность и методическую компетентность. Мнения студентов I курса близки к указанным выше мнениям. Тройку самых главных ПЗК учителя составили моральные качества, профессиональная готовность к педагогической деятельности

и коммуникативные качества. Студенты V курса выдвинули в число основных ПЗК учителя коммуникативные качества, организаторские качества и экспрессивно-речевые способности. Учителя школ отнесли к важнейшим качествам педагога профессиональную готовность к педагогической деятельности, педагогическую направленность и методическую компетентность. Наиболее весомыми большинство членов руководящего состава института признало моральные качества и педагогическую направленность; члены профессорско-преподавательского состава БГПИ и учителя школ – профессиональную готовность к педагогической деятельности и методическую компетентность; студенты I курса – готовность к самообразованию и готовность к самовоспитанию (что противоречит указанным ими наиболее приоритетным качествам); студенты V курса – профессиональную готовность к педагогической деятельности и коммуникативные качества.

Опираясь на результаты анкетирования, можно предположить, что в БГПИ основополагающими ПЗК учителя считают профессиональную готовность к педагогической деятельности, педагогическую направленность, моральные, волевые и коммуникативные качества.

Основная цель эксперимента – не столько ранжировать ПЗК по важности с тем, чтобы в дальнейшей работе уделять их формированию соответствующее (важности) внимание, сколько выяснить степень единства взглядов на проблему со стороны различных участников образовательного процесса, найти объяснение имеющим место «разногласиям» и наметить пути их устранения.

Анкетирование будет продолжено и охватит школы города и района, не участвовавшие в эксперименте, и студентов всех курсов физико-математического факультета БГПИ.

Дальнейшее исследование предполагает проведение следующего эксперимента. Сначала проводится анкетирование студентов IV курса (до прохождения ими педпрактики) с целью выявления уровня сформированности у них ПЗК будущего учителя. Предварительно выделенные нами ПЗК разбиты на 5 групп качеств: 1) профессиональная компетентность, 2) профориентационные качества, 3) морально-волевые и организаторские качества, 4) готовность к саморазвитию, 5) коммуникативные и экспрессивно-речевые качества. В каждой из этих групп разработаны критерии рейтинговой оценки уровня подготовки студента (по 4-балльной шкале). Например, для 1 группы ПЗК выделены следующие критерии: 5 баллов – студент обладает расширенными, углублёнными знаниями по предмету, знаниями по педагогике, психологии, методике преподавания дисциплины, умеет самостоятельно приобретать и углублять знания на основе работы с раз-

личными источниками информации, умеет логически обосновывать и аргументировать суждения, выдвигать гипотезы и владеет методикой их проверки, умеет действовать в нестандартных ситуациях; умеет осуществлять межпредметные связи, способен рационально использовать в своей деятельности компьютерные технологии; эффективно сочетать различные формы деятельности в ходе учебного процесса; способен участвовать в исследованиях по проблемам развития образования, готов изучать обучающихся и воспитанников в образовательном процессе, умеет строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования с использованием здоровьесберегающих, информационных технологий, умеет вести с учащимися индивидуальную работу корректирующего или развивающего характера, умеет реализовывать образовательные задачи культурно-просветительского характера в профессионально-образовательной области; 4 балла – студент обладает базовыми знаниями по предмету, по психологии, педагогике, умеет перестраивать учебный процесс в соответствии с меняющимися условиями, умеет рационально построить учебный процесс, владеет основами аналитической переработки информации, умеет извлекать информацию из различных источников и представлять её в понятном виде, владеет навыками по использованию ТСО, умеет систематизировать и обобщать полученные знания; 3 балла – у студента имеются частичные знания по предмету, специально-педагогические и психологические умения развиты в слабой степени, имеются частичные знания по педагогике и психологии, навыки работы на компьютере; 2 балла – студент не обладает знаниями по предмету, специально-педагогическими и психологическими знаниями и умениями, не умеет рационально построить учебный процесс, не владеет навыками использования компьютерных технологий в учебном процессе.

После того как студенты осуществят самооценку уровня сформированности их ПЗК, преподаватели оценивают уровни сформированности указанных групп качеств у этих студентов. Аналогичное анкетирование проводится на IV курсе после прохождения студентами педагогической практики и на V курсе (после педпрактики и после сдачи ГЭК и защиты ВКР). Результаты проведённых анкетирований будут сравниваться и обобщаться. Выставленная студентами оценка сравнивается с той, которую поставил им методист по результатам прохождения педпрактики. Эта процедура повторяется после подведения итогов педагогической практики на V курсе. К суммарному баллу (по четырём оценкам) добавляются оценка по теории и методике обучения матема-

тике, оценка на ГЭК и за защиту ВКР. Суммарный балл позволит оценить уровень сформированности ПЗК у выпускников вуза.

РОЛЬ ВОСПИТАНИЯ В РАЗВИТИИ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

ШАРАФУТДИНОВА Л. Д.

г. Белебей респ. Башкортостан, Белебеевский педагогический колледж

И я повторяю то, чему меня учили родители. Поставь себе цель. Получи такое образование, какое только можешь, но затем, ради Бога, делай что-нибудь!.. ты... поразишься тому, как в свободном обществе можно достичь всего, к чему стремишься.

Ли Якокка

Образование является одним из основных прав человека, провозглашенных Всеобщей декларацией прав человека. Как таковое оно гарантировано конституциями большинства государств и является всеобщим достоянием.

В разных формах образование существовало с возникновением человеческого общества. Оно не сводится к обучению в учебных заведениях, которые возникли на определенном этапе развития общества. Но и в форме учебных заведений оно существует с глубокой древности. Каждая эпоха, цивилизация и социально-экономическая система оставляли и оставляют свою печать на задачах и содержании образования. Но во все времена образование в широком смысле слова сохраняло свою фундаментальную функцию формирования личности, ее социализации и подготовки к жизни в обществе, передачи от поколения к поколению накопленных знаний и опыта, обеспечение преемственности и сохранения общества и цивилизационной устойчивости. Поэтому как функция, как жизненный внутренний орган общества, постоянно возрождающий его, образование исторически не конъюнктурно, и, пока существует человеческое общество, оно будет существовать.

В последнее время именно качество обучения и воспитания все более определяет уровень развития страны, становится стратегической областью, обеспечивающей их безопасность и потенциал за счет

подготовки подрастающего поколения. Центральными тенденциями обеспечения высокого уровня образования становится ориентация на запросы обучающихся и создание оптимальных условий для их обучения и развития. При этом качество образования рассматривается как комплексный показатель, синтезирующий все этапы становления личности, условия и результаты учебно-воспитательного процесса. В становлении личности большую роль играет и воспитание. В современных условиях проблема воспитания стоит особенно остро, поскольку связано с резким изменением требований к человеку со стороны общества. Формирование высокообразованной, духовно богатой, физически и психологически здоровой, граждански активной личности с четко выраженной общественной позицией – вот главный социальный заказ нашей системы образования.

Воспитание правомерно рассматривается как социальное взаимодействие педагога и воспитанника и представляет собой многофакторный процесс, так как формирование личности происходит под влиянием семьи, образовательных учреждений, среды, общественных организаций, средств массовой информации, искусства, социально-экономических условий жизни и др. К тому же, воспитание является долговременным и непрерывным процессом, результаты которого носят отсроченный и неоднозначный характер.

Существует профессиональное и социальное воспитание учащихся. Профессиональное воспитание включает в себя формирование у ребенка:

- этических и эстетических представлений, необходимых для выполнения работы и представления ее результатов;
- культуры организации своей деятельности;
- уважительное отношение к профессиональной деятельности других;
- адекватности восприятия профессиональной оценки своей деятельности и ее результатов;
- знание профессионально-этических норм и стремление их выполнять;
- понимания значимости своей деятельности как части процесса развития культуры (корпоративная ответственность).

Социальное воспитание учащихся включает в себя формирование следующих составляющих поведения ребенка:

- чувства причастности к коллективу, коллективной ответственности;
- умения взаимодействовать с другими членами коллектива;
- толерантности;

- желания участвовать в делах коллектива и соответствующей деятельной активности;
- стремления к самореализации социально адекватными способами;
- стремления соблюдать нравственно-этические нормы (правила этикета, общая культура речи, культура внешнего вида).

Систематизация данных критериев и параметров позволяет воспитателю использовать в своей работе диагностику (или мониторинг) воспитанности учащихся. Исходя из этих критериев, в своей работе я ставлю следующие цели и задачи:

1. Формирование высоких нравственных принципов, умения следовать им в повседневной жизни.
2. Создание условий для сохранения и укрепления здоровья студентов, формирование знаний о здоровом образе жизни.
3. Формирование правовых знаний у студентов: знаний о своих гражданских правах и обязанностях, развитие чувства собственного достоинства, самоуважения, уважения к окружающим людям.
4. Развитие органов студенческого самоуправления.
5. Приобщение к богатству общечеловеческой культуры, духовным ценностям своего народа, формирование потребности личности к осознанному стремлению, к духовному обогащению.

Работа по реализации поставленных задач ведется следующим образом:

- работа по духовно-нравственному воспитанию;
- организация самостоятельной работы студентов;
- работа по организации быта студентов;
- работа по формированию здорового образа жизни;
- эстетическое воспитание;
- гражданско-патриотическое воспитание;
- работа по правовому воспитанию;
- работа с родителями.

Основополагающим принципом воспитательной работы является формирование личности. Создание психолого-педагогических условий для целостного развития внутренних задатков человека, его духовных и познавательных потребностей, приобщения к универсальным культурным ценностям.

Знакомство со студентами начинается с изучения личности, их семейного положения, увлечений, отношения к профессии, общительности, отношения к поручениям. В течение года ведется индивидуальная работа со студентами, которая может быть эффективной только в случае учета индивидуальных особенностей. Индивидуальный

подход помогает студенту адаптироваться в новом коллективе, формирует в нем уверенность в своих силах, развивает психологическую устойчивость. Для изучения студента используются следующие методы: беседы, анкетирование и тесты, анализ творческих работ, участие в общественной жизни, наблюдение за успехами и неудачами в учебе.

Одна из главных задач воспитания – формирование у студентов потребности к самообразованию. Решением этой задачи занимается центр «Учение», который ведет активную работу по формированию у студентов навыков и умений учебного труда. Члены центра проводят рейды по проверке соблюдения режима дня, за правильным использованием свободного времени для самоподготовки. Ежемесячно ведется мониторинг успеваемости по группам и выявляется «Лучшая группа месяца».

Кроме центра «Учение», на этаже существуют еще и центры «Образ жизни и быта», «Здоровье», «Досуг» и Пресс-центр. Каждый из них выполняет определенные задачи, решение которых способствует созданию благоприятных условий проживания на этаже. Благодаря слаженной работе центров в системе воспитательной работы на этаже, существуют положительные результаты:

- уменьшились конфликтные ситуации между студентами;
- возросло число студентов, интересующихся повышением своего культурного уровня;
- снизился уровень нарушений правил проживания и режима дня;
- увеличилось количество студентов-хорошистов.

Главная задача воспитателя – это создание условий, помочь разобраться в сложностях жизни, научить правильному выбору пути решений из создавшейся ситуации. Доброжелательное отношение воспитателя, равные дружелюбные отношения между студентами, атмосфера взаимопомощи помогают каждому студенту наиболее полно самореализоваться, использовать весь его творческий потенциал, развивать духовное качество личности.

РАЗДЕЛ 3

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

НЕКОТОРОЕ МОТИВАЦИОННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЕМЫХ НА ОСНОВЕ ПРЕВЕНТИВНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

ЛУРЬЕ И. Г.

г. Калининград, Калининградский филиал
Российского университета кооперации

Внедряемые сегодня в России метод управления качеством образовательного процесса Total Quality Education и международные стандарты системы качества определяют внедрение педагогических инноваций как основное средство повышения качества образовательного процесса. Одним из основных принципов Total Quality Education является принцип непрерывного улучшения результатов, реализуемый на основе внедрения инноваций. Отсюда следует, что курс на внедрение педагогических инноваций принят в качестве стратегического направления развития российского образования.

Факторами, оказывающими доминирующее влияние на качество любого педагогического процесса, являются: 1) вид используемой технологии обучения; 2) исходный уровень подготовки обучаемых; 3) уровень учебной мотивации обучаемых.

Дидактический потенциал педагогических технологий вариативен и зависит от уровней исходной подготовки и учебной мотивации обучаемых.

Если образовательный процесс организован в рамках дидактической системы «традиционная», а исходный уровень подготовки и уровень учебной мотивации обучаемых являются недостаточными, то

внедрение инновационных педагогических технологий не приводит к значимому росту качества образовательного процесса и не является целесообразным и перспективным до повышения уровня исходной подготовки и уровня учебной мотивации обучаемых.

Характер умозаключения, к которому приходит обучаемый, анализируя причины срыва учебной деятельности (неуспеха), определяется уровнями его исходной подготовки и учебной мотивации:

1. Если уровень исходной подготовки обучаемого недостаточен для самостоятельного анализа его учебной деятельности и идентификации допущенных им ошибок, то наиболее вероятным умозаключением о причинах неуспеха является отсутствие собственных усилий и следующий за этим умозаключением рост уровня учебной мотивации.

2. Если уровень исходной подготовки недостаточен для самостоятельного анализа обучаемым своей учебной деятельности и идентификации допущенных им ошибок, то альтернативный набор умозаключений о причинах неуспеха ограничен только теми причинами, принятие которых ведет к снижению учебной мотивации.

Если «неуспех» в учебной деятельности обучаемого повторяется часто, то у обучаемого появляются явления, которые в педагогике определяют терминами «отставание» и «неуспеваемость», а также снижение учебной мотивации до уровня, не обеспечивающего принятие целей очередного учебного занятия и включения обучаемых в учебную деятельность.

В таблице 1 приведён традиционный вариант учебного процесса, при котором целью консультации является устранение имеющегося отставания и неуспеваемости и превентивный вариант компоновки учебных занятий, суть которого состоит в изменении целей и времени консультации.

Таблица 1

Варианты компоновки учебного процесса

№ п/п	Наименование занятия	Изучаемые УЭ	Требования к уровню исходной подготовки	Обеспеченность уровня исходной подготовки
Традиционный вариант компоновки учебных занятий				
1	Учебное занятие 1	9.2, 9.4, 8.1, 8.2, 7.1, 7.2, 6.3	10.1, 10.2, 10.3, 10.4, 9.1, 9.3, 8.3, 8.4	к началу занятия не обеспечен
2	Консультация 1	6.3, 7.1, 7.2, 8.1, 8.2, 8.3, 8.4, 9.1, 9.2, 9.3, 9.4, 10.1, 10.2, 10.3, 10.4,	—	—

3	Учебное занятие 2	6.6, 6.8, 5.3, 5.4, 4.2	7.3, 7.4, 7.5, 7.6, 6.5, 6.7	к началу занятия не обеспечен
4	Консультация 2	6.6, 6.8, 5.3, 5.4, 4.2, 7.3, 7.4, 7.5, 7.6, 6.5, 6.7	—	
5	Учебное занятие 3	5.1, 5.2, 4.1, 3.2, 2.1	6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 3.1	к началу занятия не обеспечен
Превентивный вариант компоновки учебных занятий				
1	Консультация 1	10.1, 10.2, 10.3, 10.4, 9.1, 9.3, 8.3, 8.4		
2	Учебное занятие 1	9.2, 9.4, 8.1, 8.2, 7.1, 7.2, 6.3	10.1, 10.2, 10.3, 10.4, 9.1, 9.3, 8.2, 8.4	к началу занятия обеспечен
3	Консультация 2	7.3, 7.4, 7.5, 7.6, 6.5, 6.7		
4	Учебное занятие 2	6.6, 6.8, 5.3, 5.4, 4.2	7.3, 7.4, 7.5, 7.6, 6.5, 6.7	к началу занятия обеспечен
5	Консультация 3	6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 3.1		
6	Учебное занятие 3	5.1, 5.2, 4.1, 3.2, 2.1	6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 3.1	к началу занятия обеспечен

Традиционная схема решения этой задачи предполагает, что консультация проводится после основного учебного занятия. Эта схема представляет собой частный случай управления «по результату», когда корректирующее воздействие направлено на устранение уже выявленной ошибки (отставания или неуспеваемости).

Под превентивным (от англ. to prevent – предотвращать, предупреждать, опережать) повышением уровня исходной подготовки обучаемых понимается проведение перед основным учебным занятием дополнительного занятия (консультации), целью которого является актуализация знаний и умений обучаемых в отношении учебных элементов (понятий, действий), составляющих базовую основу для успешного усвоения учебного материала следующего основного учебного занятия. Суть концепции превентивного повышения уровня исходной подготовки обучаемых состоит:

- в обеспечении снижения субъективной трудоёмкости усвоения содержания учебных занятий до нормативного уровня;
- в обеспечении включения в учебную деятельность на учебном занятии обучаемых с любой глубиной неуспеваемости;
- в повышении успешной учебной деятельности обучаемых на основе соответствия исходного уровня их подготовки необходимым требованиям;

– в исключении возможности принятия обучаемыми иных умозаключений о причинах неуспеха их учебной деятельности, кроме отсутствия должных усилий.

Синтезируя вышесказанное, концептуальная модель управления уровнем учебной мотивации обучаемых в учебно-педагогическом процессе может быть представлена в виде логической схемы, приведённой на рис. 1.

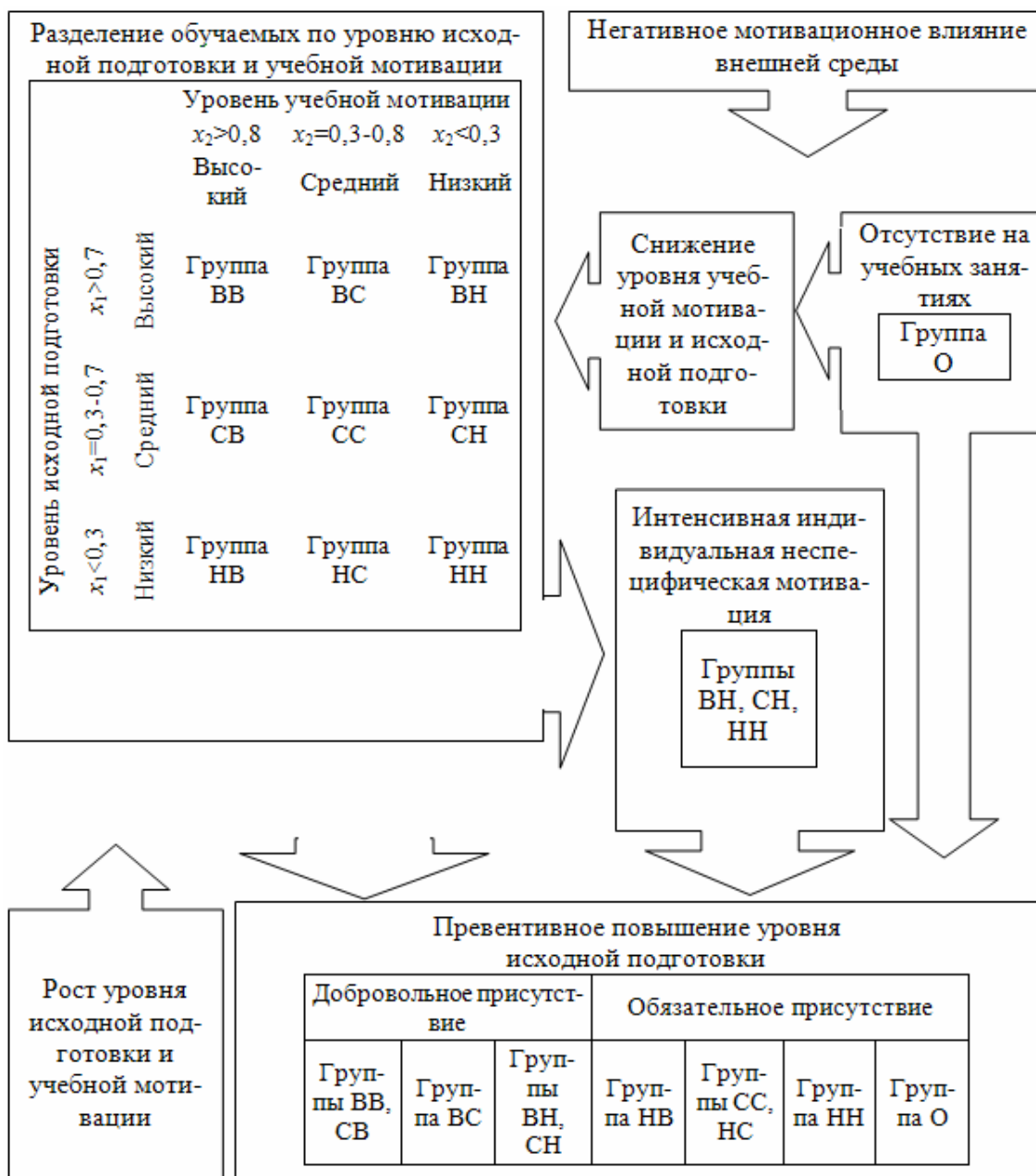


Рис. 1. Концептуальная модель управления уровнем учебной мотивации обучаемых

Модель представляет систему дифференцированных педагогических воздействий, которая построена на основе мониторинга мотивационных установок обучаемых и объясняет механизмы повышения уровня учебной мотивации обучаемых и ликвидации их отставания и неуспеваемости на основе превентивного повышения уровня исходной подготовки.

Эффективность превентивной технологии обучения обеспечена применением личностно-деятельного подхода к анализу мотивационных установок и учебной деятельности обучаемых, психодиагностических методик уровня учебной мотивации и дифференцированного подхода к превентивному повышению уровня исходной подготовки обучаемых.

Внедрение превентивной технологии обучения в образовательный процесс обеспечивает рост учебной мотивации и рост уровня исходной подготовки обучаемых и создаёт условия для эффективного внедрения передовых инновационных педагогических технологий, то есть обеспечивает решение научно-педагогической проблемы повышения качества образовательного процесса.

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТНЫМИ РАБОТАМИ

КОСТЮКОВА Т. П., КОСТЮКОВА Л. П.

г. Уфа, Уфимский государственный
авиационный технический университет

В последнее время использование принципов и методов управления проектами получило широкое распространение во всем мире и коснулось всех областей человеческой деятельности. Для многих коммерческих и государственных организаций проекты имеют огромную важность. Благодаря им, многие компании могут существенно увеличить свою эффективность. Проекты представляют собой инструмент развития и совершенствования государственных организаций на всех уровнях: города, района, страны. При помощи проектов образовательные, здравоохранительные и другие учреждения вводят новые и совершенствуют уже предоставляемые ими услуги.

Проект – это комплекс усилий, предпринимаемых с целью получения конкретных уникальных результатов в рамках отведенного

времени и в пределах утвержденного бюджета, который выделяется на оплату ресурсов, используемых или потребляемых в ходе проекта. В основе методической работы в вузе является разработка учебно-методических комплексов (УМК), являющихся уникальным продуктом, соответствующим определенному направлению подготовки, заданным ГОС часам освоения.

В состав УМК, на наш взгляд, входят:

- учебная программа;
- учебное пособие;
- презентационный материал к лекциям;
- задачник;
- лабораторный практикум;
- методические указания к курсовому проектированию;
- методические указания по выполнению РГР;
- учебно-методическое пособие с изложением методики изучения дисциплины;
- учебно-методическое пособие с изложением методики преподавания дисциплины;
- критерии оценки;
- комплект вопросов к промежуточной аттестации;
- контрольные задания в тестовой форме;
- электронный учебник;
- тематический сайт;
- учебный фильм.

Жизненный цикл проекта состоит из следующих фаз:

- инициация;
- концепция;
- разработка;
- реализация;
- завершение.

На этапе инициации разрабатывается идея УМК. Исходными материалами являются:

- задание на разработку УМК по дисциплине;
- государственный образовательный стандарт (ГОС) соответствующей образовательной программы;
- дополнение к ГОС соответствующей образовательной программы;
- учебный план соответствующей образовательной программы.

На этапе концепции из всех возможных альтернатив реализации

идеи выбирается одна, так, например, принято решение об изменении состава и содержания учебной программы (УП). УП должна иметь следующие части: введение; цель, задачи дисциплины; виды и объем учебной работы; содержание дисциплины и требования к уровню его усвоения; методическое, информационное и материально-техническое обеспечение дисциплины.

Во введении указываются основные сведения о дисциплине:

- указывается, к какому компоненту ГОС она относится (федеральный; национально-региональный (вузовский); дисциплина по выбору; дисциплина специализации; факультативная дисциплина);
- наименование цикла, в который входит дисциплина (ГСЭ; ЕН; ОПД; СД);
- вид образовательной программы (полная, сокращенная).

В этой же части указывается место дисциплины в системе дисциплин учебного плана: перечисляются дисциплины, логически предшествующие данной (при необходимости указываются разделы соответствующих дисциплин); перечисляются дисциплины, которым логически предшествует данная дисциплина.

При формулировке цели признано необходимым указать формируемые у студента в результате изучения данной дисциплины компетенции, приведенные в образовательной программе, а также соответствующие им знания и умения. При этом знания делятся на узнавание (ЗУ), воспроизведения по памяти (ЗВ). Умения подразделяются на получение первоначального опыта (УО); репродуктивная сознательная деятельность по инструкции (УИ); репродуктивная сознательная деятельность по памяти (УП); навык (репродуктивная автоматизированная деятельность) (УН); продуктивная сознательная деятельность (УС).

В разделе «Содержание дисциплины и требования к уровню его усвоения» приводится текстовое описание дидактических единиц (ДЕ), составляющих содержание дисциплины. ДЕ приводятся в последовательности, соответствующей порядку их изучения. Если в каком-либо нормативном документе сформулированы требования к обязательному минимуму содержания дисциплины, то приведенные в нормативном документе ДЕ должны быть дословно приведены в соответствующей графе таблицы. Кроме того, приведенные в нормативном документе ДЕ, как правило, раскрываются в учебной программе более подробно. Для каждой ДЕ указываются коды уровней формируемых знаний и умений.

На этапе «Реализация» заказчик, в нашем случае, Учебно-методическое управление получает результаты проекта после этапа

«Разработка» и передает их на экспертизу. Экспертиза проходит в несколько этапов: формальный и содержательный, руководствуясь этапом соответствия, основой которого являются нормативные и руководящие акты университета, задание на разработку УМК. Так, например, для учебной программы эксперты оценивают:

- состав компетенций и соответствия им знаний и умений;
- соответствие объема описания дидактических единиц рекомендуемым требованиям;
- соответствие дидактических единиц требованиям к содержанию дисциплины;
- соответствие содержания знаний и умений приведенным дидактическим единицам;
- правомерность назначенных в соответствующей графе таблицы уровней усвоения дидактических единиц требованиям подготовки специалиста и предусмотренных в данном УМК технологиям;
- соответствие кодов формируемых знаний и умений и т.д.

После экспертизы принимается решение о возможности завершения проекта данным творческим коллективом и начинается этап «Завершение».

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ОБУЧЕНИИ

АБРАМОВ А. В., АБРАМОВА Н. В.

г. Нижневартовск Ханты-Мансийского авт. округа,
Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Как известно, задачный подход и проблемный подход к обучению существенно отличаются друг от друга [3]. Задачный подход относится в большей степени к традиционному обучению, в котором условие задачи предъявляется обучаемому в готовом виде. Деятельность ученика сводится к решению поставленной задачи. В проблемном обучении выделяются два уровня. Первый уровень «находится» ближе к традиционному обучению и характеризуется следующим:

- проблемная ситуация создается при участии преподавателя;
- проблема формулируется преподавателем (может быть при участии учащегося);
- решение проблемы сводится к решению одной или более задач.

Второй уровень характеризуется следующим:

- преподаватель представляет учащимся ситуацию;
- учащиеся в данной ситуации самостоятельно находят проблему;
- учащиеся самостоятельно формулируют проблему;
- учащиеся самостоятельно решают проблему.

В связи с этим актуальными остаются слова В. Оконь, сказанные еще в шестидесятых годах двадцатого столетия [1]: «Самой существенной чертой проблемного обучения является не постановка вопросов, а создание проблемных ситуаций». Далее В. Оконь уточняет [1] сказанное: «В некоторых случаях решение таких ситуаций может происходить вообще без вопросов учителя. Вопросы же, если они бывают, исходят чаще от учеников, чем от учителя, и имеют при этом характер вопросов о неизвестном, а не вопросов, требующих репродуктивного использования уже знаний». Более того, неизвестное в ситуации может быть обнаружено учащимся также самостоятельно.

Сказанное выше очень тесно связано с проблемой классификаций компетентностей. Во всем разнообразии различных классификаций уровней компетентности учащегося по признаку сложности можно выделить три важных для нашего изложения уровня: уровень общих учебно-познавательных умений, базовый уровень и продвинутый уровень (см., например, [5]).

Дадим характеристику владения учебно-познавательной компетентности продвинутого уровня (частично из [5]):

- анализ причин существования проблемы, и оценка проблемы как решаемой или не решаемой для себя, установление степени ее социальной актуальности и личностной значимости;
- определение возможных путей разрешения проблемы;
- привлечение ресурсов (знаний, опыта и т.п.), необходимых для решения проблемы;
- анализ информации для выбора необходимых знаний для решения проблемы.

Принимая данные характеристики, отметим то, что в них не хватает еще одного компонента – количественной характеристики информации. А именно, необходимо ответить на вопрос: «Как много знаний необходимо для решения проблемы?». Для ответа на этот вопрос следует искать в деятельности специалиста в процессе решения проблемы. Ю. Н. Кулюткин [2] обращает внимание на следующий простой факт: «Прежде всего, для выработки решения необходимо получить определенную информацию о проблемной ситуации. ... Но получить информацию – это еще далеко не все. Ее нужно еще и преобразовать в исходный план решения». Принцип традиционной педа-

гогики «знать все обо всем» (Я. А. Коменский) здесь абсолютно не уместен. Можно годами накапливать знания и не увидеть ни одной проблемы. Обратим внимание на последовательность действий специалиста:

1. Оказавшись в зоне проблемной ситуации, специалист обращается к своей оперативной памяти и актуализирует те знания, которыми располагает на данный момент времени.

2. Если знаний оперативной памяти недостаточно специалист обращается к дополнительным источникам. При этом, как правило, ему приходится перерабатывать огромный объем информации. Большая часть этой информации впоследствии окажется избыточной. Для того чтобы не отвлекаться от проблемной ситуации вполне естественно от этой информации избавиться или оставить ее «про запас». Избыток информации обнаруживается обычно уже после постановки проблемы и ее решения.

Будем условно в нашем изложении называть специалистом высшего уровня компетентности человека, который способен осуществлять следующие действия:

1. Видит проблему в конкретной ситуации.
2. Отбирает минимум информации, необходимой для решения проблемы.

В практическом обучении выполнение такой последовательности действий оказывается делом непростым и деликатным. Добывать минимум знаний для решения проблемы – задача непростая не только для учащегося, но и для учителя. Часто им приходится обрабатывать очень большой объем информации, прежде чем добыть необходимые знания. Еще сложнее, оказавшись в зоне проблемной ситуации, увидеть проблему. Опыт показывает, что описание ситуации (контекста) предложенное неискушенному ученику (студенту) практически не дает результатов: они не видят проблему. Приведем пример из реальной практики. На одном из занятий по проективной геометрии вниманию студентов был предложен геометрический чертеж, состоящий из прямой и трех точек общего положения. Никаких пояснений и обозначений не было представлено. Несмотря на то, несколько занятий назад изучался материал, в котором данный чертеж использовался, успешно выполнить выше перечисленные действия никто не сумел. Между тем чертеж иллюстрировал условие простой задачи на построение точек гиперболы на евклидовой плоскости методами проективной геометрии. Это говорит о том, что формирование компетентности высшего уровня требует особой технологии обучения, принципиально отличающейся от традиционных методик. В основе такой технологии ле-

жит известная идея о последовательности проблемных ситуаций. Последняя подробно описана в работе А. М. Матюшкина [4] в связи с проблемой развития мышления. Автор приводит конкретный пример последовательности проблемных ситуаций на примере числовых множеств. Основной принцип построения последовательности – от простого к сложному. Проблемная ситуация рассматривается как средство выявления уровня развития интеллекта и результатов обучения. Если сравнить рассуждения А. М. Матюшкина с идеями о компетентностях высшего уровня, то легко заметить, что последовательности проблемных ситуаций соответствует последовательность компетентностей высшего уровня. Таким образом, компетентности высшего уровня иерархически по признаку сложности автоматически подразделяются на подуровни. Подуровни характеризуются двумя обстоятельствами:

1. Степенью участия (помощи) преподавателя.
2. Объемом располагаемой информации.

Данные характеристики мы положили в основу построения последовательности проблемных ситуаций. Одним из эффективных средств выделения компонентов последовательности является так называемый параметрический метод. Каждому компоненту последовательности соответствует определенное число параметров.

Роль параметров в процессе построения последовательности проблемных ситуаций по степени участия преподавателя играют направляющие и поясняющие вопросы. Чем их меньше, тем сложнее проблемная ситуация для учащегося.

Параметрами на втором подуровне служат единицы информации в виде элементарных дидактических единиц. Ситуация может содержать избыточную информацию. Задача учащегося усложняется, так как часто не ясно какая информация окажется лишней. Отбор информации можно сопоставить с проблемой выбора решений, описанной в работе Д. Бруннера и др. [6], где выделены следующие типы выбора решения: полный перебор всевозможных решений; последовательная проверка выбранных путей решения; консервативная концентрация; концентрированный риск.

Литература

1. Оконь, В. Основы проблемного обучения [Текст] / В. Оконь. – М. : Просвещение, 1968.
2. Кулюткин, Ю. Н. Эвристические методы в структуре решений [Текст] / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Педагогика, 1970.
3. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и кон-

текстное обучение [Текст] / А. А. Вербицкий. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999.

4. Матюшкин, А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении [Текст] / А. М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972.

5. Воровщиков, С. Г. Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С. Г. Воровщиков. – М., 2007.

6. Bruner J., Goodnow J., Austin G. A study of thinking. No. 4, 1975.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

ШАРИПОВ Б. У.

г. Борисоглебск Воронежской обл.,
Борисоглебский государственный педагогический институт

Основная цель подготовки будущего инженера-выпускника технического вуза – подготовить для промышленных предприятий специалиста, способного решать проблемы ускорения научно-технического прогресса в машиностроении на основе технического перевооружения предприятий, разработки и внедрения передовой техники и технологии широкой автоматизации производства, проектирования машин и технологий, превосходящих лучшие мировые аналоги.

Все это требует постоянного совершенствования технологии образования, направленной на улучшение технической и интеллектуальной культуры, на развитие творческих способностей и исследовательской деятельности будущего специалиста. Современная тенденция развития образования направлена на формирование высококвалифицированных, конкурентоспособных выпускников, способных качественно решать задачи профессионального плана, используя достижения современной науки.

В связи с этим преподавание технических дисциплин ставит перед преподавателем, помимо общих психолого-педагогических и методических проблем, целый комплекс задач:

- сформировать у будущих специалистов информационную базу по изучаемой дисциплине;
- подготовить их к систематизированному применению полученных знаний к решению нестандартных технических, конструкторских и организационных проблем, постоянно возникающих на про-

мышленных предприятиях;

- выработать у студентов культуру самопознания, самосовершенствования, самообучения, самокритичности и т.д.;
- развить у них потребность к расширению интеллектуального базиса, к постоянному совершенствованию, к творческому подходу в решении тех или иных проблем;
- научить студентов методам оптимизации по различным критериям существующих технологических, организационных и конструкторских решений.

В технической дисциплине «Резание металлов» на первом этапе преподаватель формирует у студентов информационную базу, основанную на научных достижениях в области резания металлов. В конечном же счете студенты осваивают методику назначения режима механической обработки по справочной литературе. При этом предполагается, что справочные данные, учитывая ряд входных параметров процесса, обеспечивают оптимальный уровень его выходных характеристик (интенсивности изнашивания режущих инструментов, показателей качества обработанного поверхностного слоя детали). Это не всегда подтверждается практикой. Однако эту методику выпускники вуза применяют и в дальнейшем в своей практической деятельности на производстве.

В связи с этим перед образовательным процессом появилась необходимость снабдить будущего инженера методиками и научить его применять их для оптимизации режима механической обработки по наперед заданным критериям оптимизации.

В этой связи особую значимость приобретают компьютерные технологии, позволяющие быстро просчитать все варианты и наглядно продемонстрировать получаемые результаты в виде схем, рисунков, графиков и т. д. С этой целью были разработаны обобщенная математическая модель и программное обеспечение оптимизации режима механической обработки.

В основу методики оптимизации режима механической обработки положен принцип блокирующих контуров, когда на координатную плоскость Ox_1x_2 (где $x_1 = \ln n$ – логарифм частоты вращения заготовки n (об/мин), $x_2 = \ln 100 \cdot s$ – логарифм величины подачи s (мм/об)) наносят технические ограничения, которые отсекают области, обработка в режиме которых не имеет смысла. Таких ограничений, определяющих процесс резания, принято десять [1].

Математические модели этих ограничений (по режущим свойствам инструмента, мощности электродвигателя привода главного движения, наибольшей и наименьшей скорости резания и подачи,

прочности и жесткости режущего инструмента, точности обработки, шероховатости обработанной поверхности) получены на основе моделей, заимствованных в работах [1, 2, 3], а также разработанных самостоятельно. В работе [1] модели таких ограничений преобразованы с учетом экономических показателей процесса в линейные, что создает определенное удобство для нанесения их на блокирующий контур.

После нанесения всех ограничений на координатную плоскость Ox_1x_2 получаем область, определяющую зону рациональных режимов обработки. За пределами этой области режим обработки не рационален по одному или нескольким ограничениям. Из области рациональных режимов механической обработки выбирается тот, который обеспечивает наибольшую экономическую эффективность. Этот вариант моделей применен в первой части разработанного программного обеспечения оптимизации стандартного режима.

Программа по расчету оптимальных режимов резания реализована в среде визуального программирования Delphi 6 на языке Object Pascal. При разработке были использованы простые линейные алгоритмы; в силу того, что исходные данные различаются в зависимости от источника, последние были так же внедрены в тело программы.

Программа работоспособна в таких операционных средах как Windows 9x/Me/XP, а так же в операционной среде Linux при активизированном эмуляторе работы Windows.

При запуске программы перед пользователем появляется окно программы, где ему предоставляется возможность выбора исходных данных:

- характеристика заготовки;
- параметры обработки;
- характеристика инструмента и оборудования.

По окончании выбора исходных данных в окне появляется кнопка «Далее», при нажатии которой производится расчет оптимальных значений X_{1opt} и X_{2opt} с использованием численных методов линейного программирования. Параллельно производится визуализация решения графическим методом.

В следующем окне представляется графическое решение. В данном окне пользователю также предоставляется возможность отправить график, исходные данные и результаты расчета на печать, вернуться к первому окну для редактирования исходных данных, либо выйти из программы.

Численные значения оптимального режима резания вычисляются по следующим зависимостям:

$$n_{1opt} = e^{x_{1opt}}, \text{ мин}^{-1}; S_{1opt} = e^{x_{2opt}}, \text{ об/мин.}$$

Эта методика не учитывает оптимальные по интенсивности изнашивания скорости резания V_0 [4], что особенно важно при изготовлении детали на станках с ЧПУ и на автоматических линиях. Работа на этих скоростях обеспечивает лучшие показатели качества обработанного поверхностного слоя (шероховатости поверхности, глубины и степени упрочнения, остаточных напряжений и т. д.), определяющих эксплуатационные свойства деталей.

Чтобы проверить возможность обработки детали на оптимальной скорости резания V_0 нужно определить соответствующую ей частоту вращения шпинделя:

$$n_{2opt} = \frac{1000 * V_0}{\pi * d}, \text{ мин}^{-1};$$

на графике провести линию: $x_1 = \ln n_{2opt}$.

Точка пересечения этой линии с вертикальной линией, ограничивающей область рациональных режимов справа, определит оптимальную величину подачи (точку x_2).

Если линия проходит вне области рациональных режимов, то принять обоснованное решение на каком из режимов вести обработку детали (n_{1opt} или n_{2opt}).

Приведенная методика оптимизации режима механической обработки и программное обеспечение к ней позволят повысить уровень подготовки будущего выпускника в области резания металлов, расширить его информационную базу по изучаемой дисциплине.

Литература

1. Сборник задач и упражнений по технологии машиностроения [Текст] : учеб. пособие / В. Н. Аверченков, О. А. Горленко, В. В. Ильицкий и др. – М. : Машиностроение, 1988.
2. Бобров, В. Ф. Основы теории резания металлов [Текст] / В. Ф. Бобров. – М. : Машиностроение, 1975.
3. Нефедов, Н. А. Сборник задач и примеров по резанию металлов и режущему инструменту [Текст] / Н. А. Нефедов, К. А. Осипов. – М. : Машиностроение, 1984.
4. Шарипов, Б. У. Технологическое обеспечение эксплуатационных свойств деталей машин [Текст] / Б. У. Шарипов. – Борисоглебск : БГПИ, 2007.

АНАЛИЗ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ НАУЧНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

АЛЯЕВА И. Н.

г. Орск Оренбургской обл., Педагогический колледж

В период обновления Российского государства профессиональное педагогическое образование призвано решать новые задачи. Социальный заказ общества ориентирует педагогов на подготовку компетентных специалистов, способных к научно-познавательной деятельности в процессе проектирования и реализации учебно-воспитательного процесса.

Обучение студентов научно-познавательной деятельности, без которой невозможно осуществление исследовательской деятельности, способствует удовлетворению потребности общества в творческих педагогах. Анализ литературы свидетельствует, что к настоящему времени в науке накоплен объём знаний, необходимый для постановки и решения исследуемой проблемы. В философском плане научно-познавательная деятельность рассматривается в контексте методологии научного познания (М. М. Бахтин, Т. И. Рузавин), в психологии – научно-познавательная деятельность трактуется как творческая деятельность исследователя по восприятию и реализации имеющихся знаний при решении конкретной научной проблемы (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн). В педагогической литературе научно-познавательная деятельность выступает как фрагмент то познавательной, то научной деятельности, как этап подготовки к исследовательской деятельности (В. В. Краевский).

Научно-познавательная деятельность включает в себя поиск, отбор, переработку и критическую оценку научной информации, аналитическую трактовку положений, содержащихся в педагогических текстах разного типа, выявление способов получения данных, способствующих решению современных педагогических проблем. «Текст – первичная данность и исходный путь всякого гуманитарного знания» [6]. По мнению Т. И. Рузавина, текст в широком значении понимается как упорядоченная определённым образом последовательность знаков (вербальных и невербальных), объединённых в целостную структуру, несущую общий смысл – сообщение. В литературе представлены разные типологии текстов. В нашем исследовании в контексте обучения студентов научно-познавательной деятельности используются следующие типы текстов: научный, научно-популярный, публицистиче-

ский, художественный. Научный текст является основным для осуществления научно-познавательной деятельности студентов. Цель его состоит в изложении некоторых научных данных из какой-либо области. Источниками выступают учебники, статьи, монографии, рефераты, каталоги, справочники, инструкции. Средствами научно-познавательной деятельности в научном тексте являются: употребление общенаучных слов и терминов, подбор языковых средств, характеризующихся однозначностью, наличие профессионализмов, преобладание сложноподчиненных предложений, подчиненный характер средств образной выразительности, краткость и точность выражения мысли, логическая последовательность изложения материала. В данном типе текста к особенностям языка науки относятся: обобщенность, отвлеченность, логичность, объективность.

Научно-популярный тип текста способствует пониманию научно-познавательной деятельности как единства рационального и эмоционального компонентов. Цель данного типа текста состоит в сообщении сведений из какой-либо научной области широкому кругу читателей (слушателей) и привлечении внимания к проблеме. Источниками выступают учебные пособия, научно-популярные журналы. Средства научно-познавательной деятельности заключаются в использовании метафор, сравнений, олицетворений, вопросительных предложений.

Назначение публицистического текста в том, что он позволяет выявить актуальные проблемы научно-познавательной деятельности. Цель – воздействие на читателя, предоставление информации о событиях, общественных явлениях, формирование отношения к ним. Источниками являются газетные, журнальные статьи, теле и радиопередачи, выступления на собраниях, митингах. Средствами выступают употребление нейтральной, общестилевой лексики, чаще всего политической и экономической, использование слов в переносном значении, разговорной и просторечной лексики: прилагательных, существительных, наречий с оценочным значением, особых газетных стандартов (клише), наличие сжатых, емких, лаконичных синтаксических конструкций, обладающих потенциалом воздействия, использование вопросительных, побудительных, восклицательных предложений, обращений, повторов, риторических вопросов.

Художественный тип текста содержит информацию для актуализации педагогических проблем в научно-познавательной деятельности. Цель художественного типа текста состоит в эмоционально-образном воздействии на читателя (слушателя). Источниками выступают все лирические, эпические, драматические жанры художествен-

ной литературы и устного народного творчества, средствами – богатым, разнообразным лексическим составом, использование всех стилей и лексических пластов языка, авторская индивидуальность в построении синтаксических конструкций. К средствам образной выразительности относятся – эпитеты, метафоры, метонимии, сравнения, олицетворения, аллегории, гиперболы, антитезы.

Обучение студентов научно-познавательной деятельности предполагает работу с разными типами текстов, содержащих педагогическую информацию.

Анализ организации образовательного процесса в педагогическом колледже показывает, что студенты чаще всего работают с вербальными (устными и письменными) педагогическими учебными текстами, выступая в роли пассивных приемников информации, не осознавая значимости имеющихся научных педагогических знаний в текстах для самореализации, возможности переноса их в современный образовательный процесс.

Анализ содержания календарно-тематических планов, рабочих программ педагогических дисциплин позволил увидеть в них потенциальные возможности для решения задач научно-познавательной деятельности. Существование в современной педагогической науке полярно противоположных концепций обостряет проблему обучения студентов научно-познавательной деятельности, так как актуальным становится понимание ими различных педагогических концепций и взглядов, без чего невозможно формирование будущей профессиональной позиции.

Получая большой объем информации через различные типы текстов, студенты должны уметь ориентироваться в материале, осуществлять выбор научных идей, анализ концепций ученых, высказывать свою точку зрения, рассуждать, делать выводы и умозаключения.

С целью анализа решения задач научно-познавательной деятельности в образовательном процессе педагогического колледжа было проведено анкетирование с преподавателями, которое продемонстрировало стихийность данного процесса. К причинам которого были отнесены: большой объем информации теоретического характера и нехватка времени для отработки практических умений и навыков, отсутствие методических рекомендаций по работе с учебными текстами, недостаточно высокая учебная мотивация студентов, отсутствие познавательного интереса. Выход из создавшегося положения преподаватели видели в разработке методических рекомендаций по осуществлению деятельности научно-познавательного характера, отборе и структурировании текстового материала по педагогическим дисциплинам.

линам, создание комплекса специальных заданий по использованию разных типов текстов, актуализирующих педагогические проблемы.

Анализ нормативной базы образовательного процесса подтвердил факт необходимости обучения студентов научно-познавательной деятельности как переходного этапа к таким видам работ, как курсовая, выпускная квалификационная работа, которые должны выполнять студенты, согласно требованиям Государственного образовательного стандарта.

Эмпирические наблюдения выступлений студентов на семинарских и практических занятиях показали недостаточно высокий уровень развития обобщенных познавательных умений, который проявлялся в неполном выражении своих мыслей, нелогичных рассуждениях, неумении осуществить анализ, сравнение, обосновывать свою точку зрения.

Оценивая глубину понимания педагогических текстов, мы использовали показатели по Е. А. Кулькиной: концептуальный (качество формулировки студентом главной мысли текста своими словами); терминологический (степень осведомленности в педагогических терминах и понятиях, данных в тексте); оценочный (уровень критической оценки точки зрения автора текста). Говоря о понимании, мы вслед за Ю. Н. Кулюткиным, В. П. Бездуховым имеем в виду не просто осведомленность о факте, а постижение его смысла и значения, связи с другими фактами и явлениями, раскрытие причин возникновения, прогнозирование следствий [3]. Деятельностный показатель уровней глубины понимания педагогического текста представим в таблице 1.

Таблица 1

Уровни глубины понимания педагогического текста
(деятельностный показатель)

Уровни	Характеристика показателей, измеряющих глубину понимания педагогического текста научной направленности		
	Концептуальный	Терминологический	Оценочный
Абсолютное непонимание 0 баллов	Студент не умеет выделять и формулировать главную мысль текста	Студент все предложенные термины и понятия трактует неправильно	Студент не дает никакой оценки точки зрения автора текста
Поверхностное понимание	Студент неуверенно выделяет главную мысль текста, формулировка име-	Студент слабо ориентируется в содержании педагогических понятий, с трудом их	Студент высказывает отрывочные оценочные суждения, соглашаясь

1 балл	ет тип «Повторение» или «Заголовок»	дифференцирует. Из предложенных шести терминов и понятий студент объясняет правильно только одно или два	или не соглашаясь с автором текста, однако, аргументы – недостаточно доказательны, расплывчаты, оценка – односторонняя
Фрагментарное понимание 2 балла	В качестве главной мысли студент либо кратко пересказывает содержание данного текста своими словами («Пересказ»), либо приводит кусок из текста, излагая его своими словами («Тезис»)	Студент еще не уверенно ориентируется в содержании педагогических понятий, часто не различает их смысловые оттенки. Из предложенных шести терминов и понятий студент правильно объясняет три или четыре	Давая оценку точке зрения, высказанной в тексте, студент достаточно уверенно доказывает свою позицию, количество и вес аргументов увеличивается, студент дифференцирует их и учится формулировать тезисно
Глубокое понимание 3 балла	Студент адекватно и точно умеет формулировать главную мысль текста своими словами. Главная мысль формулируется достаточно обобщенно, показывая полную дифференциацию смысла (тип «Концепт»), адекватно отражая авторскую позицию	Студент уверенно ориентируется в определениях педагогических понятий, различает их смысловые оттенки. Студент правильно объясняет пять или все шесть предложенных терминов и понятий	Дается разносторонняя оценка точки зрения автора текста, выделяются и аргументируются положительные и отрицательные моменты, четко формулируется и убедительно доказывается своя позиция. Качество аргументов повышается: аргументы формулируются тезисно, а затем в развернутом виде. Используется достоверная информация при обосновании аргументов

Так как внешним критерием в гуманитарном познании является критерий глубины понимания (М. М. Бахтин), в целях нашего иссле-

дования мы вслед за Е. А. Кулькиной выделили четыре уровня глубины понимания педагогического текста: абсолютное непонимание, поверхностное, фрагментарное, глубокое.

Анализируя работу студентов с педагогическими текстами научной направленности на основе описанных выше диагностик, согласно выделенным уровням глубины понимания текста, можно констатировать, что предположение о существовании проблем понимания педагогических текстов в ходе обучения научно-познавательной деятельности подтвердилось. Результаты диагностики глубины понимания педагогических текстов научной направленности представим в таблице 2. Анализ показывает, что отсутствует уровень – абсолютное непонимание. Это подтверждает мысль о том, что основы научно-познавательной деятельности закладываются еще в период обучения в школе, а затем в образовательном учреждении, в которое поступает субъект, работа в этом направлении продолжается. Стихийность данного процесса демонстрирует определенную базовую основу для целенаправленного решения задач научно-познавательной деятельности.

Таблица 2

Диагностика глубины понимания педагогических текстов

Уровни глубины понимания	Количество студентов (%)
Глубокое	21
Фрагментарное	64
Поверхностное	15

Процентный показатель, характеризующий глубокое понимание педагогических текстов, составляет 21 в обследуемой группе. Разница в процентном соотношении, характеризующая фрагментарный и поверхностный уровни глубины понимания, тоже значительная. Наиболее явно она проявляется в данных, характеризующих поверхностный уровень глубины понимания – 15 %. Кроме того, проведенное со студентами анкетирование показало наличие у 70 % трудности в работе с текстами при выполнении учебных заданий в виде рассуждений, встречных текстов, эссе.

Таким образом, анализ процесса обучения студентов научно-познавательной деятельности позволяет сделать ряд выводов.

Во-первых, если преподаватель целенаправленно не осуществляет обучение научно-познавательной деятельности студентов педагогического колледжа, то в традиционных педагогических условиях образовательного процесса оно осуществляется стихийно. Следует создавать педагогические условия: создание образовательной среды, ори-

ентированной на осознание будущими учителями единства научного и учебного познания, как значимой ценностной составляющей педагогического проектирования; раскрытие содержания ориентировочной основы деятельности студентов по информационному обеспечению научными знаниями процесса решения учебных задач; разработка ситуаций реализации субъектной позиции студентов в восприятии и оценке педагогической информации теоретического и эмпирического уровней обобщения. Эти условия создадут ситуацию инициативного осуществления студентами педагогического колледжа научно-познавательной деятельности в самостоятельной работе и педагогической практике.

Во-вторых, обучение научно-познавательной деятельности студентов педагогического колледжа должно строиться поэтапно. Как показывают результаты нашего исследования, целесообразно выделять подготовительный, организационный, аналитический этапы.

В-третьих, обучение научно-познавательной деятельности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа предполагает целенаправленное внедрение комплекса специально разработанных учебных заданий с использованием разных типов текстов педагогической направленности. Для преодоления трудностей восприятия текста следует знакомиться с его содержанием, давать задания для оценки позиции автора изучаемому объекту и создавать условия для высказывания своей точки зрения. Следует помнить, что процесс восприятия текста рефлексивен и диалогичен в отражении студентом того, что было высказано автором в тексте. Процессы понимания авторской точки зрения («сопонимание»), оценивания авторской оценки («сооценивание»), оперирования в соответствии со способами, предложенными авторами («сопереживание») являются необходимыми компонентами научно-познавательной деятельности студентов колледжа. Это согласуется с утверждением В. А. Лекторского о том, что содержание образования и сам процесс обучения диалогичны [4]. Диалог, таким образом, не сюжет, не фрагмент учебного занятия, а основа сотрудничества преподавателя и студента в обучении научно-познавательной деятельности, потому что обеспечивает актуализацию субъектной позиции индивида. В диалоге целесообразно устранять жёстко закреплённые социальные роли «учителя» и «ученика». В связи с этим утверждением заслуживает особого внимания ситуация передачи части педагогических функций от учителя к ученику, которую хотя и рассматривали педагоги-новаторы С. Н. Лысенкова, А. Ф. Шаталов, но не соотносили с научно-познавательной деятельностью педагога.

В-четвертых, научно-познавательная деятельность становится значимой для студентов среднего специального учебного заведения, так как позволяет повысить эффективность учебной деятельности, способствует осознанию её смысла и приводит к переживанию ситуации успеха.

Литература

1. Бахтин, М. М. Эстетика словесного творчества [Текст] / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986.
2. Краевский, В. В. Проблемы научного обоснования обучения: Методологический анализ [Текст] / В. В. Краевский. – М., 1977.
3. Кулюткин, Ю. Н. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя [Текст] / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бехдухов. – Самара : изд-во Самарского гос.пед.ун-та, 2002.
4. Лекторский, В. А. Субъект, объект, познание [Текст] / В. А. Лекторский. – М. : Наука, 1980.
5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975.
6. Рузавин, Т. И. Методы научного исследования [Текст] / Т. И. Рузавин. – М., 1974.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1999.

СТАНДАРТИЗАЦИЯ ПРОЦЕДУРЫ ЯЗЫКОВОГО ТЕСТИРОВАНИЯ КАК СПОСОБ РЕШЕНИЯ ОСНОВНЫХ ТРУДНОСТЕЙ

КОМАРОВА Е. Ю.

г. Пенза, Пензенская государственная технологическая академия

Языковое (или, как его ещё называют, лингводидактическое) тестирование относится к эффективной форме организации контроля знаний и является частным направлением в тестировании, которое находится на стыке двух важных областей. Оно наиболее точно отображает всю суть использования тестов в методике преподавания иностранного языка. Таким образом, с одной стороны, оно является областью методологии преподавания иностранных языков, а с другой – относится к педагогическому (предметному) тестированию как части общей тестологии.

1. Использование и проведение теста в процессе обучения не-

родному языку для определения уровня знаний, сформированности языковой и (или) речевой (коммуникативной) компетенции на изучаемом языке.

2. Совокупность процедур и этапов планирования, составления и апробирования лингводидактических тестов, обработки и интерпретации их результатов [2].

Однако существует ряд проблем, которые мешают эффективно проведению тестирования, достижению желаемых результатов. Важнейшей практической проблемой, которая совершенно не учитывается во время тестирования, является списывание или различные формы несанкционированного получения ответов. Большая часть учащихся охотно применяют наладонные ПК и мобильные телефоны. Кроме того, необходимо учитывать, что чем больше лиц участвуют в промежуточных этапах подготовки и проведения тестов, тем выше опасность снижения качества и утечки информации о тестах.

В то же время, все эти недостатки легко аннулируются при качественном проведении контроля преподавателем, лично знающим контингент, при соблюдении основных теоретических и практических правил процедуры языкового тестирования, то есть стандартизации.

Стандартизация – это единообразие процедуры проведения и оценки выполнения теста. Для языковых тестов она является необходимым условием создания качественного диагностического инструментария контроля результатов образовательной деятельности. Сложность, специфичность и большой объем этой работы объективно требуют профессионального подхода со стороны авторов тестов. Но если не каждому преподавателю нужно и можно создавать тесты (как не каждому нужно и можно писать учебники), то каждому необходимо уметь оценивать тесты. В этом требовании (требовании контроля качества тестов и соблюдения всех процедур языкового тестирования) и находит отражение профессионализм педагогов [1].

Стандартизация процедуры языкового тестирования рассматривается в двух планах: как выработка единых требований к процедуре и как определение единого критерия оценки результатов теста. Что касается выработки единых требований проведения языкового тестирования, здесь должны быть выдержаны дидактические (теоретические) и технологические (практические) критерии.

Технологические требования к оценке качества тестовых заданий могут быть сформулированы в виде следующего алгоритма:

- 1) формулировка тестового задания не должна формулироваться в отрицательной форме и содержать более 9 слов;
- 2) формулировка тестового задания должна учитывать требо-

мый уровень усвоения;

3) сформулированные тестовые задания для определения основных характеристик тестовых заданий должны экспериментально проверяться. При этом тестовые задания должны быть:

- валидны, то есть должны отражать научное содержание учебной дисциплины;

- нацелены на определенный контингент учащихся (в соответствии с требованиями квалификационной характеристики);

- надежны, то есть устойчиво оценивать уровень одних и тех же учащихся;

- дифференцированы (чувствительны), то есть измерять конкретные знания;

- дискриминантны (различительны) для данного контингента;

- пригодны для контроля знаний с помощью компьютерных технологий.

Дидактические требования к качеству тестовых заданий можно представить в виде следующих критериев:

1. Неправильные ответы должны конструироваться на основе типичных ошибок и должны быть правдоподобными.

2. Вопросы не должны повторять формулировок учебника и содержать «ловушки», специфические слова-определители, двусмысленности и тавтологии, противоречивые утверждения.

3. Ответы на одни вопросы не должны служить подсказками для других.

4. Правильные ответы должны располагаться среди всех предлагаемых ответов в случайном порядке.

5. Учащиеся должны знать критерии выставления оценок [5].

Таким образом, тестирование учащихся основывается на следующих принципах:

- объективности: результаты оценивания не зависят от методов и средств измерений;

- систематичности: контроль представляет собой систему, включающую входное тестирование и рубежные аттестации;

- многоуровневости: разработка тестирующих материалов проводится с учетом различных уровней обучения ИЯ;

- дифференцированности: анализ полученных результатов проводится на индивидуальном уровне и групповом с различной степенью обобщения/детализации;

- научности: отбор заданий осуществляется с учётом научно обоснованных критериев качества теста и психофизиологических особенностей овладения различными видами речевой деятельности;

– технологичности: применение современных технологий создания и обработки контролируемых материалов, обеспечивающих необходимую точность оценивания учебных достижений;

– обратной связи: изучение и учет обратного влияния форм контроля на процесс обучения [3].

Учитывая дидактические и технологические требования, а также обладая теоретическими и практическими знаниями, можно составить пошаговый план самой процедуры языкового тестирования. Для этого необходимо последовательно выполнить следующие требования.

Требование 1: Определить целевое назначение теста, то есть что нужно выявить с помощью теста (знание фактического материала, понимание, умение применять знания и так далее). Для этого, в первую очередь, необходимо:

1. Выбрать цель языкового тестирования. Исходя из этого, здесь можно выделить:

- тесты учебных достижений;
- тесты общего владения иностранным языком;
- диагностические тесты;
- тесты способностей (сформированности общеучебных и специальных умений) [4].

2. Выделить объекты контроля – знания, навыки и умения, которые должны быть проверены. Ведущим объектом контроля при обучении ИЯ являются

- языковые тесты, проверяющие усвоение пройденного материала (лексического, грамматического, фонетического);
- речевые тесты, предназначенные для определения различных навыков и умений (чтения, аудирования, письма, говорения).

3. Отобрать материал для теста. Основной вопрос, который вы должны задать, оценивая тест: соответствует ли он поставленным целям и годится ли он для ваших учащихся. Правильно составленные тесты обученности должны удовлетворять ряду требований. Они должны быть:

- краткосрочными (не требовать больших затрат времени);
- однозначными (не допускать произвольного толкования тестового задания);
- правильными (исключать возможность формулирования многозначных ответов);
- краткими (содержать сжатые ответы);
- информационными (обеспечивать возможность соотнесения количественной оценки за выполнение теста с порядковой или даже

интервальной шкалой измерений);

- удобными (быть пригодными для быстрой математической обработки результатов);

- стандартными (измерять уровни обученности широких контингентов обучаемых, овладевающих одинаковым объемом знаний на одном и том же уровне обучения) [5].

Помимо стандартизации тест должен соответствовать главным критериям эффективности – надежности и валидности. Под валидностью теста понимают действенность, адекватность, пригодность, обоснованность теста, то есть тест дает ответ на вопрос: измеряют ли задания то, что хотели их составители. Надежность, или независимость от случая, определяют как степень стабильности, с которой отличительная черта будет измерена точно при повторном тестировании. Основные факторы, влияющие на надёжность тестов: репрезентативность (тест должен включать наиболее важный программный материал); количество заданий; трудность заданий.

4. Обеспечить методическое оснащение теста. Оно состоит из сведений, инструкций и рекомендаций, обеспечивающих всем испытуемым равные условия на всех этапах использования теста. Методическое обеспечение, без которого никакой контрольный материал не может быть признан тестом, должно включать и все сведения о тесте, которые необходимо иметь пользователю для оценки его качества, а именно:

- назначение и психолого-педагогическое содержание;
- ограничения и показания для применения;
- состав теста;
- цели апробации, объем и состав выборки, основные статистические характеристики;
- данные о трудности и дискриминативности заданий;
- данные о надежности, валидности и трудности всего теста;
- ключи и устройство шкал;
- правила обработки данных;
- правила и особенности интерпретации результатов тестирования [4].

Требование 2: Организовать условия работы учащихся во время процедуры языкового тестирования. Стандартизация теста обеспечивает возможность сравнения полученных с его помощью данных от разных учащихся. Поэтому главной характеристикой этого требования является соблюдение равных условий для всех тестируемых. Для этого необходимо соблюдать специальные указания по его проведению. Они включают:

1. Технические характеристики:
 - определение временных границ работы над заданиями теста;
 - соответствие помещений, в которых будет проходить тестирование, их назначению (оно должно содержаться в порядке, компьютеры и прочее оборудование должно быть исправно);
 - выдача инструкций испытуемым.
2. Методические характеристики:
 - ознакомление с пробными образцами заданий с допустимыми ответами на вопросы;
 - обеспечение безопасности материалов тестирования.

Кроме требований, предъявляемых к нормам теста, существуют определенные, строгие правила, которым обязаны следовать и тестеры и тестируемые. Что касается преподавателей, они обязаны:

1. Прежде чем применять тот или иной тест, познакомиться с ним и попробовать его на самом себе или на другом человеке. Это позволит в дальнейшем избежать возможных ошибок, связанных с проведением тестирования и обусловленных недостаточно хорошим знанием его нюансов.

2. Важно заранее позаботиться о том, чтобы перед началом исполнения тестовых заданий испытуемые хорошо поняли их и сопровождающую тест инструкцию.

3. Во время проведения тестирования необходимо следить за ним, чтобы все испытуемые работали самостоятельно, независимо друг от друга и не оказывали друг на друга влияния, способного изменить результаты тестирования. Необходимо присутствовать в классе с момента начала тестирования до момента его окончания, для того чтобы отслеживать соблюдение правил тестирования

4. Для каждого теста должна существовать обоснованная и выверенная процедура обработки и интерпретации результатов, позволяющая избежать ошибок, возникающих на этом этапе тестирования. Это, в частности, касается приемов математико-статистической обработки первичных данных, которые также должны быть строго и заранее установлены.

Таким образом, прежде чем приступить к практическому тестированию, необходимо провести определенную подготовительную работу к нему. Вначале испытуемым представляют тест и объясняют, для чего он предназначен, с какой целью проводится тестирование, какие данные в результате него могут быть получены и каким образом они могут быть использованы в жизни. Затем дают инструкцию и добиваются того, чтобы она была правильно понята всеми испытуемыми. Убедившись в этом, преподаватель приступает к тестированию,

строго следя за соблюдением инструкции и всех указанных выше условий, обеспечивающих достоверность получаемых результатов.

Требование 3: Проверить и проанализировать результаты тестирования. Языковой тест обладает рядом очевидных преимуществ по сравнению с другими видами контроля, а именно:

- позволяет проверять одновременно всех учащихся класса / группы;
- выполнение теста занимает немного времени, что делает возможным его проведение практически на любом занятии;
- при выполнении теста все учащиеся поставлены в равные условия – они работают в одно и то же время с одинаковым по объему и сложности материалом, что исключает влияние на оценку их ответов такого фактора, как везение/невезение;
- тест дает возможность включать большой объем материала и контролировать не только его усвоение, но и наличие отдельных умений пользования им [6].

Наиболее эффективно проверять работу по разделам. Практика тестирования показывает, что именно такой контроль дает полную картину сделанных учащимися ошибок, помогает преподавателю вычленивать типичные недочеты и построить дальнейшую работу по ликвидации выявленных грамматических ошибок. Не менее важным является в анализе результатов теста и набранные учащимися баллы, при этом учитываются как баллы, набранные за наиболее трудный раздел теста, так и баллы за весь написанный тест.

Однако зачастую выполнение тестов связано с рядом трудностей. Это связано, как пишет в своей работе И. А. Зимняя, с тем, что специфической особенностью иностранного языка как учебного предмета является сформированное к нему негативное, субъективное отношение как к очень трудному, практически не поддающемуся в условиях общеобразовательного обучения овладению предмету. В этой связи оценка качества обучения языку рассматривается в трёх аспектах:

- оценка индивидуальных особенностей обучаемых;
- оценка сложности тестовых заданий;
- оценка условий проведения тестирования [3].

К сожалению, при оценке результатов тестирования практически не учитываются индивидуальные особенности обучаемых. По материалам тестов нельзя делать обобщающих и категорических выводов об умственных способностях. В данном случае на первый план выступают познавательные затруднения обучаемого, например, ограниченный запас слов, что служит причиной негативного отношения к

предмету. Поэтому источники этих затруднений важны для оценки качества обучения языку.

Второй источник познавательных трудностей – это затруднения интеллектуального характера, связанные с индивидуальными познавательными стилями и стратегиями личности. Общепринятым считается деление на две группы: в первую входят те, кто запоминает излагаемый материал; вторую группу образуют те, кто анализирует материал для изучения. Такое деление обусловлено доминированием правого (образного) полушария и левого (логического) полушария в организации высшей нервной деятельности, что, безусловно, влияет на ход и результат тестирования. На практике получается, что одни учащиеся при выполнении тестов припоминают материал, стараясь найти абсолютное соответствие теста изученной теме, и не видят при этом подсказок, лексических или грамматических опор. Другие, наоборот, пытаются логически мыслить, но при этом вполне могут не знать программного материала уроков. Языковое тестирование позволяет наметить пути преодоления познавательных трудностей.

И, наконец, важнейшим аспектом оценки качества обучения с помощью тестирования является оценка условий, в которых проводится тестирование. Это связано с тем, что учащийся начинает относить себя к определённой группе: успевающих или отстающих, что выявляется при подготовке к тесту, а тест в дальнейшем закрепляет эту самооценку.

Таким образом, языковой тест должен не только представлять собой стандартизованный метод диагностики уровня и структуры подготовленности. Учащийся должен знать, ради чего он это делает, и иметь четко поставленную конкретную цель изучения иностранного языка.

Подводя итог, стоит еще раз упомянуть о том, что процедура языкового тестирования должна быть стандартизирована, то есть предоставлять одинаковое время, одинаковые условия и правила оценки для всех испытуемых без исключения. Правильное проведение языкового тестирования помогает поддерживать нужный образовательный уровень учащихся. Кроме того, оно помогает освободиться от многих формальных и трудоемких процедур, позволит сосредоточить внимание на индивидуальных проблемах каждого учащегося.

Литература

1. Аванесов, В. С. Тесты в социологическом исследовании [Текст] / В. С. Аванесов. – М. : Наука, 1982.
2. Коккота, В. А. Лингводидактическое тестирование [Текст] /

В. А. Коккота. – М., 1989.

3. Майоров, А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования [Текст] / А. Н. Майоров. – М. : Народное образование, 2000.

4. Раппорт, И. А. Тесты в обучении иностранным языкам [Текст] / И. А. Раппорт, Р. Сельг, И. Соттер // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 6.

5. Хлебников, В. А. Централизованное тестирование в России: необходимость, возможность, проблемы [Текст] / В. А. Хлебников, Т. Г. Михалева // Школьные технологии. – 1999. – № 1.

6. Чельшкіна, М. Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов [Текст] / М. Б. Чельшкіна. – М., 2002.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

СЫРОМИЦКАЯ И. А.

г. Орск Оренбургской обл., Орский гуманитарно-технологический институт (филиал) Оренбургского государственного университета

Социально-экономические преобразования в нашей стране и ее интеграция в единое европейское образовательное пространство ориентируют вуз на качественно новый уровень подготовки специалиста. Современное образование связывается с усилением роли профессиональной адаптации студента в период обучения в вузе. В сложившихся условиях предъявляются новые требования к процессу профессиональной адаптации студента педагогического вуза, направленные на формирование социально и профессионально мобильной личности специалиста с высоким уровнем готовности к предстоящей деятельности.

Проблема адаптации человека в разных условиях его жизнедеятельности длительное время является одним из направлений теоретических и прикладных исследований многих наук: биологии, медицины, социологии, психологии, педагогики, и др.

Адаптация (от лат. *adaptatio* – приспособление, прилаживание), как приспособление организма к изменяющимся условиям внешнего мира [6], являлась первоначально проблемой физиологической (учение о стрессе и адаптационном синдроме) и психофизиологической (изучение изменения чувствительности анализаторов в различных условиях функционирования). Позднее выделяется направление, предметом исследования которого становятся психологические особенности взаимо-

действия человека с окружающей его социальной средой (макросреда, которая охватывает общественно-экономическую систему в целом – природные силы, совокупность общественных отношений и микросреда – непосредственное социальное окружение человека).

Трактовка данного понятия в биологии, социологии, психологии такова: «адаптация – приспособление организмов, органов чувств к окружающим условиям» [13]; «адаптация – любое приспособление органа, функции, организма или общности людей (социума) к изменяющимся условиям среды. Важнейший компонент адаптации – согласование самооценок и притязаний субъектов с его возможностями и с реальностью социальной среды» [15]; «адаптация – приспособление организмов к изменяющимся условиям существования; приспособление индивида к изменяющимся условиям внешней среды, которое определяется уровнем его развития и умением действовать соответственно ситуации» [1].

Нам близка позиция А. В. Петровского, который отмечает, что «в самом общем виде развитие личности человека можно представить как процесс ее вхождения в новую социальную среду и интеграцию в ней» [7]. Ориентируясь на концепцию персонализации для построения модели развития личности, психолог представляет адаптацию как первую фазу личностного становления индивида, вступающего в относительно стабильную социальную общность.

В социологическом понимании адаптация есть приобщение личности к определенным видам деятельности, которое происходит в данной социальной среде. По мнению С. Д. Смирнова, «адаптация есть не что иное, как усвоение личностью социального опыта общества в целом и той среды (микросреды), к которой она принадлежит» [14].

При изучении проблемы адаптации, разработке теоретических и прикладных вопросов, связанных с особенностями социально-психологической и профессиональной адаптации в производственной и непроизводственной сферах деятельности человека, отечественные ученые исходят из положения философии о единстве личности и общества, активном характере их взаимоотношений.

В отечественной психологии и педагогике проблема адаптации рассматривается с помощью категории предметной деятельности и понятия «присвоения», под которым понимается овладение личностью общественно выработанными способами ориентации в предметном мире и средствами его преобразования. Очевидно, категория адаптации как «приспособление» предполагает активность человеческой деятельности, направленной на то, чтобы удовлетворить требования внешней и внутренней среды индивида. Понятие «активность»

раскрывается в связи с принципом детерминизма (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн).

Указанные положения применительно к различным уровням психического нашли отражение в категориях «переживание» (Л. С. Выготский), «личностный смысл» (А. Н. Леонтьев), «отношение человека» (В. Н. Мясищев), «установка» (Д. Н. Узнадзе). Названные категории и связанные с ними концепции указывают на ту интегративную работу, которую выполняет психическое в процессе избирательного превращения всеобщих форм и условий жизнедеятельности в формы субъективного значения и последовательной регуляции на их основе деятельности личности.

Принципиальным отличием функциональной деятельности системы адаптации человека от всех других самоуправляемых систем является наличие механизмов сознательного саморегулирования, в основе которого лежит субъективная личностная оценка природных и социальных воздействий на человека.

По мнению А. А. Налчаджяна, адаптация есть процесс преодоления проблемных ситуаций, в ходе которого личность использует приобретенные на предыдущих этапах своего развития и социализации навыки и механизмы поведения или открывает новые способы поведения и решения задач, новые программы и планы внутриспсихических процессов. Механизмы адаптации личности с успехом выполняют свои функции, если приводят ее к адаптированности в социальной ситуации или среде [5]. Социально-психологическую адаптированность ученый характеризует как состояние взаимоотношений личности и группы, когда личность без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполняет свою ведущую деятельность, удовлетворяет свои основные социогенные потребности, в полной мере идет навстречу тем ролевым ожиданиям, которые предъявляет к ней эталонная группа, переживает состояние самоутверждения и свободного выражения своих творческих способностей. Адаптация же представляет собой социально-психологический процесс, который при благоприятном течении приводит личность к состоянию адаптированности.

На этом основании в исследованиях Г. А. Мелекесова выделяется две разновидности адаптации: внешнюю и внутреннюю. Внешняя – процесс адаптации, посредством которого личность приспособливается к внешним объективным проблемным ситуациям, может быть с сохранением проблемной ситуации или с ее устранением и т.д.

Внутренняя адаптация имеет ряд разновидностей: а) адаптация, направленная на разрешение внутренних конфликтов и других проблем личности; б) структурная адаптация в узком смысле – это про-

цесс координирования какого-либо ее механизма с теми уже образованными механизмами, с которыми он составляет комплекс; в) структурная адаптация в широком смысле – приспособление ее механизма или комплекса ко всей структуре личности. Таким образом, можно сделать вывод, что без знания личности человека, его установок, представлений о мире, интериоризованных им социальных норм, уровня зрелости, развития его защитных и незащитных механизмов и их комплексов невозможно понять особенности процессов адаптации.

В монографии Г. А. Мелекесова рассматриваются различные точки зрения западных ученых на проблему адаптации [5]. В западном человекознании (Р. Хенки) социальную адаптацию понимают как состояние, в котором потребности индивида, с одной стороны, и требования среды – с другой, полностью удовлетворены. Такое состояние представляется как гармония между индивидом и природой или социальной средой; процесс, посредством которого достигается гармоническое состояние.

Ж. Пиаже считает, что «адаптация есть особый способ функционирования организма, который пронизывает все формы и плоскости жизни и состоит из процессов аккомодации и ассимиляции, первая из которых обеспечивает модификацию образцов поведения субъекта в соответствии со свойствами среды, а вторая изменяет те или иные компоненты этой среды, перерабатывая их в согласии со структурой» [5].

С другой стороны, З. Фрейд, заложивший основы теории адаптации, в структуре психической сферы личности выделяет три инстанции: инстинкты Ид (бессознательное), система интериоризованной морали Суперэго (находится в контакте с внешней реальностью и контролирует, модулирует импульсы Ид), рациональные познавательные процессы Эго [16]. Социальная среда рассматривается изначально как враждебная личности и ее стремлениям, и адаптация трактуется как процесс установления гомеостатического равновесия между личностью и требованиями внешнего мира.

Анализ трудов психологов и педагогов показывает, что к настоящему времени сложились два основных понимания сущности адаптации: 1) как приспособления, привыкания организма, личности к константным внешним условиям (С. М. Вишнякова, М. И. Дьяченко, А. И. Кагальняк); 2) как активного взаимодействия человека и среды, когда личность не только «подстраивается» под требования окружения, но и воздействует на него, вызывая тем самым изменения самой среды (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский).

Второй подход, по нашему мнению, позволяет наиболее адекватно представить проблему адаптации студентов – будущих специа-

листов к избранной профессии. Знание сущности данного процесса позволит правильно организовать их подготовку к профессиональной деятельности.

К определению понимания сущности адаптации к профессиональной деятельности существуют различные подходы. В самом общем плане адаптация к профессиональной деятельности определяется как «процесс приобщения подрастающего поколения к трудовой деятельности» [8]. Выраженная таким образом мысль о профессиональной адаптации как «вхождении», «активном приспособлении» личности к определенной профессиональной деятельности присуща большинству авторов. Однако «вхождение» в профессию раскрывается по-разному. В одних случаях оно предполагает целенаправленное, планомерно организованное вхождение в профессиональную деятельность [10], в других – «врастание», приспособление к характеру, требованиям профессиональной деятельности [4].

С точки зрения В. И. Загвязинского профессиональная адаптация есть «процесс приобщения студента к условиям обучения в вузе, новой организации умственной деятельности» [2]; В. М. Рогинский понимает профессиональную адаптацию как «приспособление к структуре высшей школы, содержанию и компонентам учебного процесса в вузе, особенностям избранной профессии» [9].

Как видим, профессиональная адаптация рассматривается как процесс приобщения студента к избранной профессии, а система подготовки специалистов имеет своей целью формирование учебно-познавательной деятельности: ее мотивации, умений, навыков. В этом случае цель обучения – освоение и развитие учебно-познавательной деятельности, а результат профессиональной подготовки – освоение профессиональной деятельности и соответствующей социальной роли.

Освоение новой социальной роли, опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, формирование профессиональной направленности, компетентности и приобретение социально и профессионально важных качеств и их интеграцию Э. Ф. Зеер считает составляющими адаптации к профессиональной деятельности [3]. Автор отмечает, что образование, профессиональные знания и умения, общие и специальные способности, социально значимые и профессионально важные качества составляют профессиональный потенциал развития специалиста.

Проблема профессиональной адаптации молодежи на этапе профессионального обучения и воспитания является наименее научно разработанным аспектом профессиональной адаптации личности. Исследователи признают данный аспект одним из важнейших процессов

приспособления к новой деятельности, однако нами выявлено, что в психолого-педагогической литературе отсутствует глубокий и содержательный анализ профессиональной адаптации студентов, характеристика объективных и субъективных факторов, влияющих на ход адаптации, наличие и характеристика механизма данного процесса.

Проблемой студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории занимается психологическая школа Б. Г. Ананьева. В исследованиях Ю. Р. Вишневого, А. А. Реана, В. С. Немченко, а также в работах Т. В. Баландинцева, Н. Б. Крыловой, Т. М. Куриленко, В. А. Сластенина, В. А. Якунина и др. приводятся результаты экспериментов и теоретических обобщений по этой проблеме. Данные их исследований позволяют охарактеризовать студента как особого субъекта учебной деятельности с социально-психологической и психолого-педагогической позиций.

Студент выступает в качестве субъекта учебной деятельности, которая, как известно, определяется, прежде всего, мотивами. Мотив достижения и познавательный мотив характеризуют преимущественно учебную деятельность. Последний представляет собой основу учебно-познавательной деятельности человека, соответствуя самой природе его мыслительной деятельности, которая возникает в проблемной ситуации и развивается при правильном взаимодействии и отношении студентов и преподавателей. В обучении мотивация достижения подчиняется познавательной и профессиональной мотивации (Т. А. Ильина).

Доминирование в сознании студентов экзистенциальных вопросов определяет тот факт, что в избранной профессии вначале вычлениются назначение и сущность профессии, ее культурная и общественная ценность, профессиональные нормы, способы самоопределения. Следовательно, с первых шагов обучения в вузе перед студентом необходимо ставить вопросы определения себя в культуре и реализации себя в профессии. С поступлением в вуз процесс профессионального самоопределения не прекращается и осуществляется на протяжении всех лет обучения.

Перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача: формировать студента как субъекта учебной деятельности. Это предполагает, прежде всего, обучение его умению полноценно учиться, общаться. Подобная постановка вопроса, как показывает И. А. Зимняя, требует определить учебные действия, необходимые для успешной учебы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию упражнений по их формированию. Образцовое выполнение этих действий должен де-

монстрировать сам преподаватель, учитывая трудности адаптационного периода обучения студентов каждого курса.

Профессия, выступая в качестве объекта адаптации, предъявляет определенные требования к личностным характеристикам студента, каждая из которых в каждом конкретном случае переходит из общих личностных качеств в профессионально значимые, так как «структура личности гораздо богаче психологической структуры его профессиональной деятельности» [11]. К личности студента предъявляются, прежде всего, требования профессионального характера: высокий уровень профессиональных знаний, навыков и умений, сформированность профессионально значимых качеств и профессионально-педагогическая направленность на данную деятельность.

Адаптация к профессии во время обучения в вузе заключается в глубоком практическом вхождении студента в профессию путем выполнения определенных элементов педагогической деятельности. На данном этапе приобретаются необходимые профессиональные знания, умения и навыки, развивается интерес к педагогической профессии, укрепляется положительная мотивация занятий данным видом профессиональной деятельности. Адаптация к профессии выражается также в определенном уровне овладения профессиональными знаниями, навыками и умениями, формировании профессионально значимых качеств, развитии устойчивого положительного отношения будущего специалиста к выбранной профессии.

Литература

1. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика [Текст] / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999.
2. Загвязинский, В. И. Проблемы научного сопровождения процесса реализации социально-педагогических программ и проектов [Текст] / В. И. Загвязинский // Разработка и реализация проектов развития образовательных учреждений. – М. : изд-во АСОПиР, 1998.
3. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: Схемы, таблицы, комментарии, упражнения [Текст] : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, Н. Н. Гордеева. – Екатеринбург : изд-во Рос. Гос. проф.-пед. ун-та, 2005.
4. Кагальняк, А. И. Темперамент учителя и успешность педагогической деятельности [Текст] / А. И. Кагальняк, Л. П. Мельник // Вопросы психологии. – 1986. – № 2.
5. Мелекесов, Г. А. Аксиология педагогического образования студентов [Текст] : монография / Г. А. Мелекесов. – Челябинск : ИПК ОГУ, 2000.

6. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; ред. кол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002.
7. Петровский, А. В. Психология неадаптивной активности [Текст] / А. В. Петровский. – М. : Просвещение, 1992.
8. Профессиональная педагогика [Текст] : учебник для студ. / под ред. С. Я. Батышева. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1997.
9. Рогинский, В. М. Азбука педагогического труда [Текст] / В. М. Рогинский. – М. : Просвещение, 1990.
10. Сластенин, В. А. Психология и педагогика [Текст] / В. А. Сластенин, В. П. Каширин. – М. : Школьная пресса, 2001.
11. Сластенин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки [Текст] / В. А. Сластенин. – М. : Просвещение, 1976.
12. Сластенин, В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя [Текст] / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997.
13. Словарь русского языка [Текст]. – М. : БСЭ, 1957.
14. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст] / С. Д. Смирнов. – М. : Издательский центр «Академия», 1995.
15. Социальная энциклопедия [Текст] / под ред. А. П. Горкина, Г. Н. Кареловой, Е. Д. Катульского. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2000.
17. Фрейд, З. Я и ОНО [Текст] // История психологии (10-30-е гг. Период открытого кризиса) / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. – М. : изд-во Моск. ун-та, 1992.

ВОЗМОЖНОСТИ МЕТОДА «ДИЗАЙН-СИТУАЦИЙ» В ФОРМИРОВАНИИ МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ- ДИЗАЙНЕРОВ ИНТЕРЬЕРА

АБОИМОВА И. С.

г. Нижний Новгород, Волжский государственный
инженерно-педагогический университет

Подготовка специалиста дизайнера к работе и к жизни в совершенно новых, стремительно меняющихся общественных условиях является важной задачей современной системы дизайн-образования, ее качественным обновлением. Это своего рода ответ на «вызовы» XXI

века. Специалист дизайнер сейчас «обязан идти на несколько шагов впереди существующего времени, ибо появляется новый тип людей и новые стиль, образ мышления» [3]. Всего, что окружает нас, «коснулась» мысль и рука дизайнера. Дизайн активно вторгся в нашу жизнь.

Дизайнерское проектирование – это совершенно новая область проектного творчества, которая основана на «весьма своеобразных психологических принципах и самобытности профессиональных навыков» [2]. Оно требует от дизайнера умения свободно ориентироваться в огромном мире средств научно-технического обеспечения «нормального» человеческого проживания, поскольку базируется на новой методологической концепции проектного мышления, использующей для создания своей продукции фактически все виды и формы «практических искусств» – от инженерного творчества до пластических искусств [2].

Современный специалист в области дизайна интерьера должен обладать целым рядом специфических профессиональных характеристик, среди которых очень востребованными являются такие, как чувство красоты, меры, стиля и, конечно, интуиция. Но этот перечень сразу же становится не полным, если мы будем рассуждать о подготовке современного дизайнера интерьера, умеющего самостоятельно принимать решения в нестандартных ситуациях, способного реагировать на вызовы социальных перемен, обладающего эмпатией, умением вступать в диалог, толерантностью, терпимостью к чужому мнению.

Проблему развития высшего дизайнерского образования можно представить как движение к двум основным качествам: к образованию открытому, гражданскому и к образованию креативному, творческому. Цели открытого образования: воспитание и образование дизайнера не только как проектировщика, но и как мыслителя (философа, методолога), как ученого-первооткрывателя (социолога, психолога, эколога), как инженера-исследователя (конструктора, технолога, экономиста), как менеджера, как художника-новатора и т.д. [3]. Новые образовательные цели предполагают и новый предмет дидактических исследований в области дизайн-образования. Главным предметом педагогических поисков становится не унификация предметного содержания – «что» изучать студентам, а поиск форм метода открытого бытия будущих специалистов в дизайне – «как» самообразовываться в дизайне, какими путями можно идти к собственному творческому методу. Образование креативное означает, что «студенты будут не стремиться к творчеству, а пребывать в творческом бытии изначально и всегда» [3]. Это возможно при таком мировоззрении, которое не вступает в конфликт с современными общественно-историческими условиями.

Особенности «нового реального» дизайна показывают, что постепенно идет его трансформация, которая связана с изменением взглядов, воззрений дизайнеров нового поколения на свое место на рынке услуг, на цель и собственный подход к профессиональной деятельности. Дизайнер создает свои работы не ради искусства, а для целей конкретного заказчика. Соответственно он должен понимать, в чем состоят потребности этого заказчика, а также конечного потребителя. Вот почему ему необходимо разбираться в психологии, экономике, маркетинге, кроме того, он должен быть широко образованным, культурным человеком.

Дизайнер интерьера свободен в своем творчестве, создавая истинно прекрасный интерьер только тогда, когда он по внутреннему убеждению отстаивает свои идеи. Убеждение его воплощается в мировоззрении, то есть в «обобщенной системе взглядов на мир в целом, на место отдельных явлений в мире», в понимании и эмоциональной оценке смысла своей дизайнерской деятельности. Суждение, выражающее оценку и отношение дизайнера к чему-либо, показывает ценность данного объекта для него. Составив свое живое и наглядное представление об объекте, подвергаемом дизайнерскому вмешательству, о его ценности, дизайнер имеет возможность проявить свое умение и произвести художественно-проектировочные действия. Он использует данные ему возможности через проектирование интерьеров и изменяет окружающий современников мир. Возможность дизайнера выразить свое отношение, свои ценностные ориентации к современной предметно-пространственной среде, выражается в его способности не только внутренне оценить ее, но и проявить свое чувство через природную одаренность или развить необходимые для данной профессии способности.

Роль мировоззрения дизайнера интерьера в его художественно-проектировочной деятельности очень четко и емко определил дизайнер Л. Билл (США): «Наш гражданский долг – прививать хороший вкус публике. Уродство – одна из форм анархии, которую нужно искоренять, где бы она ни появлялась, ибо анархия, порожденная уродливыми городами, уродливой рекламой и уродливыми домами, неразрывно связана с человеческой личностью. Уродливые города создают уродливых граждан...». Совершенно очевидна роль дизайнера интерьера, его мировоззренческих подходов в нравственно-эстетическом обновлении культурных традиций организации предметно-пространственной среды россиян.

Субъективный мир дизайнера интерьера постоянно наполняется новыми чувствами, мыслями, красками, образами, посредством талан-

та, интуиции, творческой фантазии, мастерства и вдохновения. Мировоззрение студента-дизайнера определяет характер его отношения к жизни, эстетическую оценку, направление развития его профессиональных качеств. Мировоззрение влияет на формирование жизненного опыта студентов – будущих дизайнеров и «позволяет им устоять перед воздействием случайных явлений» (Ш. М. Герман, В. К. Скатерников).

Мировоззрение выполняет роль своеобразного «фильтра», сквозь который «просеиваются», отбираются поступающие впечатления и, который, в конечном итоге, влияет на характер «мироощущения», эмоций, мнений, мыслей, поведения воспринимающего (И. М. Жуковский). Такое важное качество, как стремление к гармонии, желание самореализоваться у студентов должно совпадать с осознанием креативности своей деятельности, направленной на собственное совершенствование, согласно мировоззрению, а также с пониманием своей роли в эстетизации предметно-пространственной среды жизни современников.

В дизайн-образовании наиболее разработана теория и методика дизайнерского проектирования. Однако существуют также пути развития дизайнерского мировоззрения, ценностных ориентаций, данная проблема почти не представлена в современных исследованиях. Основа мировоззрения – свежий, непредвзятый взгляд на предмет, процесс или ситуацию. Несомненно, что в дизайнерском мышлении есть элемент парадоксальности, необычности, а также метод переноса приемов или достижений, добытых в одной области науки или техники, в другую [1]. Процесс формирования мировоззрения человека, и дизайнера в том числе – это процесс многофакторный, где необходимо учитывать среду, в которой вырос и воспитывался будущий дизайнер, влияние на него предметно-пространственного окружения, его традиций, мнения и оценок авторитетных для него людей, пребывание в наполненной предметами искусства среде или аскетично-максималистском ее содержании и т.п.

Отсюда следует вывод о том, что мировоззрение будущего дизайнера можно и необходимо подвергать коррекции через тренировку в процессе решения необычных, запутанных, остроумных «дизайн-ситуаций», предлагая студентам «проживать их, пребывая в творчестве». При постоянном и регулярном использовании в учебном процессе подготовки дизайнеров метода «дизайн-ситуаций»:

1. Расширяется перцептивный опыт студента-дизайнера при восприятии образцов-эталонов дизайнерского решения интерьера.
2. Стимулируется проявление эмпатии, развивается столь необходимая дизайнеру эмоциональная отзывчивость и толерантность.

3. Развиваются навыки поиска новых, неожиданных и, главное, нетрадиционных, новаторских решений.

В связи с этими задачами возможно использовать три группы «дизайн-ситуаций», которые своим содержанием и методикой их проведения направлены на приобретение студентами перцептивного опыта, а также своеобразных навыков и умений, способных корректировать их мировоззрение.

Первая группа «дизайн-ситуаций» позволяет через восприятие и исследование современных материальных образцов отделочных материалов, колористического и светового формирования конкретного интерьера, прослушивание и просмотр аудио- и видеозаписей, анализ классических и современных образцов-эталонов интерьера расширять чувственный опыт, что в дальнейшем поможет в принятии правильных дизайнерских решений в конкретных и реальных ситуациях (Например, «Свето-колористическое решение торгового комплекса», «Акустическая среда офиса», «Ткани для детской комнаты» и т.п.).

Вторая группа «дизайн-ситуаций» помогает приобрести опыт проявления эмпатии к собеседникам в решении любой проектировочной задачи в области дизайна интерьера. Развертывание диалога, разговора с предполагаемым «заказчиком» позволяет развивать у студентов эмоциональную отзывчивость на его желание, толерантность, а значит более успешное выполнение проекта в будущем (Например, «Комната для молодой семьи», «Рабочий кабинет руководителя», «Фойе детской спортивной школы» и т.п.)

Третья группа «дизайн-ситуаций» развивает у будущих дизайнеров навыки нетрадиционных, новаторских художественно-проектировочных решений, что является очень важным показателем их творчества и креативности в создании интерьера. Степень яркости, активности, остроты формы, пластичность, цветность, динамичность и т.п. – все это является инструментарием «для генерирования индивидуального интерьерного образа» («Природные компоненты в интерьере», «Нестандартное оборудование в интерьере», «Информационные системы в интерьере» и т.п.).

Исследователи утверждают, что обучение происходит в учебном процессе тогда, когда учебный материал вводится не как описательный, а как содержащий реальную проблему, ситуацию. «Метод дизайн-ситуаций», используемый в начале каждого урока по проектированию интерьера, является важным для овладения студентами навыками будущей профессии. Решение проблем, содержащихся в каждой ситуации, требует от студентов анализа, синтеза, демонстрации ком-

плекса знаний и умений, применение навыка экстраполяции и дизайнерского опыта.

«Мысль о постоянной изменчивости пространства, о возможности участия самого субъекта в этом процессе» составляет сущность творческой личности дизайнера, «напоминает ей о ее значимости в этом мире, а также ее ответственности за любую ее деятельность» [3]. Это является очень важной составляющей характеристики мировоззрения дизайнера.

Литература

1. Воронов, Н. В. Дизайн: русская версия [Текст] / Н. В. Воронов; под ред. Г. В. Вершинина. – М. : Тюмень, 2003.

2. Ефимов, А. В. Архитектурно-дизайнерское проектирование. Специальное оборудование интерьера [Текст] : учеб. пособие / А. В. Ефимов, М. В. Лазарев, В. Т. Шимко. – М. : Архитектура-С, 2008.

2. Смирнова, Т. В. Развитие креативности в непрерывном архитектурном образовании [Текст] / Т. В. Смирнова, Е. А. Афанасьева // Вектор архитектурного образования – рациональный прагматизм или концептуальные фантазии: мат-лы междунар. науч. конф. 17-23 сентября 2006 г. Казань, 2006.

3. Шаренкова, Е. В. Дизайн-образование на современном этапе [Текст] / Е. В. Шаренкова // Образование и общество. – 2007. – № 1.

4. Штейнберг, В. Э. Дидактический дизайн как творческая деятельность педагога [Текст] / В. Э. Штейнберг // Вестник учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. – 2007. – Вып. 2.

РАСШИРЕННОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОТДЕЛЬНЫХ ТЕМ НА УРОКАХ ФИЗИКИ КАК МЕТОД АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

АКИМОВА А. Д.

г. Краснодар, Краснодарский краевой базовый медицинский колледж

ПАЛИЙ Н. Ю.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

К чему стремится любой преподаватель? – К повышению качества образования и эффективности учебного процесса.

Но это обобщенная формулировка целей.

Давайте детально рассмотрим некоторые особенности обучения физике в колледже. Мы вели работу со студентами трех колледжей: педагогического, медицинского и колледжа управления, техники и технологий. Студенты, поступившие на 1 курс после 9 класса, за один год должны усвоить материал, который в школе изучается два года. Естественно, некоторые темы студенты не успевают хорошо осмыслить, и, что особенно обидно, интереснейшие моменты могут оказаться вне их внимания. Один из выходов из данной ситуации – проведение обобщающих и интегрированных уроков.

Возьмем для примера тему «Электролиз. Законы Фарадея»: если вся группа студентов изучает английский язык, то, при содействии преподавателя английского языка, можно провести мини-интегрированный урок, когда после объяснения процесса электролиза, включающего рассмотрение двух реакций электролиза и решения задачи, студенты изучают краткую биографию М. Фарадея на английском языке, а также несколько физических терминов, связанных с данным процессом. В результате тема, которая к тому времени уже рассматривалась на уроках химии и казалась несколько скучноватой, вновь вызвала интерес, а студенты смогли оценить вклад замечательного ученого М. Фарадея в развитие технического прогресса.

Перед обобщающим уроком «Мир цвета» студенты проводят большую самостоятельную работу. Они собирают материал о том, как различные организмы на земле (исключая человека) видят, воспринимают окружающий мир. Эта тема для них становится неисчерпаемой; используя различные источники информации при подготовке докладов (мы настоятельно рекомендуем поработать с различного рода литературой), студенты открывают для себя окружающий мир. Процесс активизации познавательного процесса у «разбуженных» студентов продолжается в виде самостоятельного поиска ответов на такие вопросы, как: почему небо голубое; почему сформировался зеленый цвет листвы на нашей планете; почему запрещающий сигнал светофора красный и т.д. А потом идет обмен мнениями, поиск правильных ответов и, что самое главное, избавление от трафаретных и при этом неправильных ответов, искажающих восприятие окружающего мира!

А теперь позвольте поделиться последней нашей разработкой открытого урока «Звуковые явления». И вновь некоторыми студентами была самостоятельно проведена основная работа по сбору материала для итогового урока. После обработки этого материала перед нами встала задача: как эту информацию довести до всех учеников, как активизировать тех, кто не проявил интереса к данной теме.

Первым шагом было следующее: перед началом урока было

объявлено, что после определенных частей доклада в качестве домашнего задания будут заданы вопросы, но ответы на них прозвучат в самих докладах; так что студентам пришлось проявить внимание и даже сделать какие-то пометки. Как только студенты сдали свои работы, они получили листки с правильными ответами и смогли оценить свои ответы.

Во-вторых, мы старательно подбирали оформление урока: звучала музыка, слышались звуки льющейся воды, пения птиц, шума листвы в лесу и сопровождалось все сменой красочных слайдов на экране. Далее следует текст: «Задумывались ли вы хоть раз, сколько разных звуков вокруг? Шорох листвы, щебет птиц, журчание и плеск воды. Шум моторов, скрип колес, гудки, звонки. Голоса людей, шаги, звон посуды. Наконец, музыка. В самый тихий час и в самом безлюдном месте ухо всегда улавливает какие-то звуки. И все потому, что везде хоть что-нибудь движется, колеблется».

Студенты слышат о том, что называют звуковой волной или звуком, на экране высвечивается слайд, показывающий диапазоны звуковых частот, воспринимаемых человеком, кошкой, собакой, дельфином, рыбой, волнистым попугайчиком. И в этот момент можно сделать третий шаг, позволяющий усилить внимание аудитории. Преподаватель комментирует слайд так, чтобы для слушателей это прозвучало как открытие: «Звуковые диапазоны человека и попугайчика практически совпадают – вот почему попугайчика так легко научить «говорить», а собака легко отзывается на свист, так как лучше воспринимает звуки высокой частоты».

Пример домашнего задания (1): «Приложив ладонь к своей гортани, произносите по очереди все гласные звуки. Объясните свои ощущения».

Далее урок продолжается в том же духе: идет рассказ о звуках в различных средах, громкости и высоте звука, эхо, инфразвуке и ультразвуке; предлагается принять во внимание еще два домашних задания, кроме этого звучат наводящие вопросы, ответы на которые должны прозвучать сразу на уроке. Вот примеры заданных вопросов: может ли возникнуть эхо в степи; как объяснить звуковой «мираж»; почему суфлерскую будку обивают войлоком и т.д.

Таким образом, студентам волей-неволей приходится участвовать в уроке: воспринимать и усваивать предлагаемую информацию, тем самым способствуя повышению эффективности учебного процесса.

ПСИХОДИАГНОСТИКА УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

ГЕРАСИМОВА А. С., ПЕТРУШИНА О. В.

г. Белгород, Белгородский государственный университет

Одним из путей повышения качества профессиональной подготовки студентов вуза в условиях перехода к двухуровневой системе высшего образования является учет и целенаправленное развитие учебной мотивации бакалавров, специалистов и магистрантов. Дело в том, что мотивация выступает решающим психологическим фактором эффективности учебного процесса, а также внутренним условием, опосредующим успешность нововведений в сфере высшего профессионального образования.

В связи с этим возникает закономерный вопрос о том, что значит оценить характер учебной мотивации: 1) какова цель диагностики или какие виды мотивации необходимо выявить?; 2) каков предмет диагностики, или по каким показателям можно судить о наличии того или иного вида мотивации? 3) каков способ диагностики или с помощью каких диагностических методик можно выявить особенности показателей и тем самым определить характер учебной мотивации у студентов?

Отметим, что в настоящий момент в психолого-педагогической литературе не существует единой общепринятой точки зрения на решение этой проблемы. Анализ работ, связанных с вопросом психодиагностики мотивационно-потребностной сферы личности, выявил два основных направления исследований. В рамках первого, самого многочисленного направления, в качестве цели диагностики выступает степень выраженности отдельных потребностей личности, понимаемых как личностное свойство, установка: в общении (Ю. М. Орлов), в одиночестве (А. Е. Личко), в одобрении (П. Краун, А. Марлоу, Ю. А. Ханин), в принятии (А. Меграбян, М. Ш. Магомед-Эминов), художественно-эстетической (В. С. Аванесов), в поисках новых впечатлений (М. Цукерман), познавательной (В. С. Юркевич), в достижении успеха и избежании неудач (Т. Элсер, Ю. М. Орлов, А. А. Реан, М. С. Кубышкина). При этом диагностическая процедура состоит в предъявлении перечня утверждений (прямо или косвенно касающихся изучаемой потребности), в отношении которых надо решить вопрос о согласии – не согласии или выбрать один из предложенных вариантов ответа, то есть основным методом изучения выступает опросный метод.

В рамках второго направления исследуется структура мотивационно-потребностной сферы личности: тип направленности ведущих

мотивов на себя, общение, задачу (В. Смейкал, М. Кучер), общежитийская или рабочая направленность (В. Э. Мильман), направленность на альтруизм-эгоизм, процесс-результат (О. Ф. Потёмкина), а так же иерархия отдельных мотивов (М. Г. Рокич, М. Люшер, Ж. Нюттен, Е. Б. Фанталова, А. Эдварс). В качестве диагностической процедуры здесь используются опросники, методики ранжирования и парных сравнений, проективные методики. Характерным для всех этих методик является то, что данные, касающиеся представлений испытуемых относительно своей мотивационной направленности, недостаточно связываются с данными об особенностях их поведения.

Теоретический анализ подходов к решению вопроса о психодиагностике учебной мотивации студентов выявил среди них наиболее распространенный, традиционный. В этом случае применяются несколько наиболее известных опросников, которые выявляют не столько реальные регуляторы поведения, сколько знания студентов, их представления о степени выраженности отдельных учебных мотивах, либо о мотивационной направленности учения в целом. К примеру, опросная методика для диагностики учебной мотивации студентов А. А. Реан, В. А. Якунина в модификации Н. Ц. Бадмаевой выявляет степень выраженности целого спектра учебных мотивов, которые, по мнению самих студентов, побуждают их учиться в вузе (социальные, коммуникативные, учебно-познавательные, профессиональные мотивы, мотивы избегания, престижа, творческой самореализации). Опросник Т. И. Ильиной «Изучение мотивации обучения в вузе» выявляет степень выраженности трех основных видов мотивационной направленности (на получение диплома, на приобретение знаний, на овладение профессией), которая опять же, по мнению самих студентов, лежит в основе их учебной деятельности. Т. Д. Дубовицкая предлагает опросную методику оценки уровня профессиональной направленности студентов. В рамках другого подхода Н. А. Бакшаева, А. А. Вербицкий предлагают сочетать возможности, прежде всего, проективных методик («визуализированных проблемных вопросов» и неоконченных предложений) с личностными опросниками и стандартизированными тестами для оценки степени выраженности познавательных и профессиональных мотивов студентов.

Не ставя под сомнение необходимость применения такого рода диагностических методик, хотелось бы отметить следующее. Во-первых, в литературе накоплено достаточно данных о том, что опросники, методики парных сравнений, ранжирования и шкалирования, в том числе и проективные методики не позволяют дифференцировать мотивы знаемые и мотивы реально действующие. Во-вторых, остается

открытым вопросом о том, как степень выраженности тех или иных учебных мотивов, доминирование определенной мотивационной направленности связаны с эффективностью учебно-профессиональной деятельности студентов, каковы прогностические возможности этих данных? В-третьих, комплексный подход к психодиагностике учебной мотивации студентов с использованием совокупности диагностических методик, оценивающих широкий перечень субъективных и объективных показателей, не столько продвигает в решении проблемы, сколько ставит новую задачу сопоставления многочисленных параметров и выведения итоговой оценки при их различных сочетаниях.

Устранить названные выше ограничения позволяет ценностно-деятельностный подход к психодиагностике ценностно-смысловых образований личности (Г. Е. Залесский), реализованный нами (А. С. Герасимовой) применительно к изучению характера учебной мотивации студентов вуза. Это целостная, экспериментально обоснованная, авторская система положений, отвечающая на поставленные выше вопросы о целях, предмете и способе диагностики.

Целью психодиагностики учебной мотивации студентов вуза должен выступать уровень её сформированности (развития), который закономерно связан с эффективностью учебной деятельности студентов (мерой их продуктивности и удовлетворенности). Такая типология учебной мотивации имеет не только научное, но и практическое значение и позволяет по характеру учебной мотивации студента прогнозировать успешность его обучения в вузе.

Какие уровни, и по каким критериям выделяются? Мы выделяем три уровня сформированности мотивационного компонента (высокий, средний и низкий). В основу выделения уровней положены два основных критерия – характер направленности спектра ведущих мотивов (только на достижение результата (желаемой оценки) или одновременно и на саморазвитие) и меру их действенности (выполняют ли они роль только знаемых или также и действующих мотивов). Напомним, что с позиции деятельностной методологии под саморазвитием понимается присвоение общественно-выработанных, научно-обоснованных, рациональных способов учебно-профессиональной деятельности и её смыслов.

Как видно из предложенной классификации, при изучении мотивационного компонента деятельности учения целесообразно выделять не отдельные учебные мотивы, а их объединения в виде спектра ведущих мотивов, в структуре которого многочисленные мотивационные спектры приобретают единоподнаправленность. С этой точки зрения, с развиваемых позиций можно выделить две группы мотивов и

соответственно два типа спектров ведущих мотивов. Одна группа мотивов направлена только «во вне», на результат (получение желаемой оценки, одобрение, самоутверждение, статус в группе), тогда как другая группа мотивов наряду с достижением нужного результата направлена также «во внутрь» личности (на познавательный интерес, способы добывания знаний, самопознание, саморазвитие). Первую группу мотивов, концентрированную на одной ориентации – результат (достижение желаемой оценки) – назовем условно «узким» типом спектра ведущих мотивов. Вторую группу мотивов, концентрированную на двух ориентациях (не только на достижении результата, но также на саморазвитии) – «широким» типом спектра ведущих мотивов. В первом случае структура учебной мотивации содержит один ведущий мотив (как продукт взаимодействия отдельных мотивов), а во втором случае – два ведущих мотива. Тип направленности спектра ведущих мотивов (узкая или широкая) и выражает направленность мотивационного компонента учебной деятельности в целом.

Какова характеристика каждого уровня? Высокий уровень сформированности учебной мотивации характеризуется наличием действующих ведущих мотивов и широким спектром их направленности (и на оценку, и на саморазвитие). Средним уровнем сформированности мотивационного компонента обладают учащиеся с узким типом направленности спектра ведущих мотивов (только на достижение результата (желаемой оценки)), функционирующих на уровне действующих. Низкий уровень сформированности мотивационного компонента учебной деятельности характеризуется наличием широкой или узкой направленности спектра ведущих мотивов, выполняющих функцию знаемых.

Что является показателями наличия того или иного уровня сформированности учебной мотивации? В нашем случае наличие того или иного уровня учебной мотивации диагностируется по характеру связи между типом спектра ведущих мотивов и способом поведения студентов. Если содержание мотивов согласуется с содержанием поступка, и они социально одобряемы (являются целью учебно-воспитательной работы), то это рассматривается как проявление высшего уровня развития учебной мотивации. Если мотивы также согласуются с содержанием поступков, однако ограничиваются рамками потребности в оценке, это указывает на средний уровень. Если мотивы выбора поведения не согласуются с поступками учащихся, это свидетельствует о низком уровне развития мотивации учения.

Естественно возникает вопрос, какие способы (стратегии) поведения соответствуют каждому из двух типов учебной мотивации и в

каких поведенческих актах они проявляются. В качестве критерия определения характера связи между особенностями учебной мотивации и способами поведения нами был избран критерий наличия активной познавательной и социальной позиции студента в учении. Эта позиция, в свою очередь, проявляется в готовности к диалогу с преподавателем в ходе выполнения учебного задания (а не только по результату его выполнения); дополнительных вопросах, касающихся содержания учебного материала (научных понятий, закономерностей и т.п.) и, что особенно важно, его практического, научного смысла, рациональных, научно-обоснованных способов учебно-профессиональной деятельности. Так, широкому типу учебной мотивации будет соответствовать способ поведения, который выражается в познавательной и социальной активности студента, его готовности искать истину, вырабатывать и отстаивать свою точку зрения в творческом диалоге с преподавателем (как известно, это высший уровень учебной мотивации, когда желание оценки совмещается с желанием самопознания, саморазвития, полной самореализации). Узкому типу учебной мотивации будет соответствовать пассивная познавательная и социальная позиция учащегося: отсутствие готовности к диалогу с преподавателем в ходе выполнения учебного задания, стремление лишь бы выполнить его требования, без ориентации на практический и научный смысл задания, рациональные способы его выполнения, прояснение содержательных вопросов. Студент отказывается от реализации всех своих творческих замыслов, личной позиции и предпочитает «не высываться», действовать «как все», по общепринятому шаблону. В данном случае преобладает однонаправленная мотивация на достижение, на оценку.

Как видим, каждый способ поведения является продуктом разного уровня развития учебной мотивации и имеет свои достоинства и ограничения. Так, первый способ позволяет добиться самореализации, самоуважения, саморазвития, но требует дополнительных интеллектуальных, эмоциональных, временных затрат, преодолеть страх перед возможной негативной оценкой такого поведения со стороны однокурсников и даже некоторых преподавателей. Второй способ, напротив, позволяет получить желаемую оценку, но снижается возможность для самовыражения и саморазвития.

При помощи какой диагностической методики удастся выявить особенности показателей и определить характер учебной мотивации у студентов? Основной диагностической методикой в нашем исследовании выступает ценностно-нормативная методика (ЦНМ). Этот термин введен Г.Е. Залесским, поскольку методика позволяет выявить собственное отношение учащихся к нормам и ценностям определен-

ной сферы (морально-правовой, эстетической и др.). В нашем случае ЦНМ направлена на изучение особенностей (уровня развития) учебной мотивации студентов вуза и представляет собой систему задач, содержащих проблемную ситуацию конфликта ценностей или ценностную проблемную ситуацию. В отличие от познавательных задач, для их решения испытуемый вынужден вначале выбрать систему ценностей (теоретически обоснованную или «житейскую»), с помощью которой он будет оценивать типовую учебную ситуацию, описанные в тексте задачи, а затем на этой основе осуществить выбор мотивов, целей, поступков в данной ситуации.

Остановимся подробнее на данном типе заданий. Текст каждой задачи напечатан на отдельной карточке, и следует один за другим в строго определенной последовательности, методом логической «развертки». Каждая из последующих задач включает ситуацию, которая является логическим продолжением, развитием ситуации, приводимой в условии предыдущей задачи. К примеру, если в условии первой задачи содержится информация о том, как на экзамене преподаватель останавливает рассказ студентки Лены В. и просит ее первоначально сформулировать план своего ответа, то в условии второй задачи говорится о том, как экзаменатор, выслушав план, выдвигает новое требование – раскрыть содержание одного, самого сложного для Лены пункта названного плана.

Другой важной особенностью ЦНМ является наличие задач с помехами: в тексте присутствуют «сбивающие» факторы (ошибочное мнение референтного лица, группы, большинства, недостаток или избыток информации, временные ограничения, ролевые различия), которые создают ситуацию давления извне и ставят испытуемого перед необходимостью выбора личной позиции. Это, в свою очередь, заставляет «работать» собственные ценности учащегося в качестве действенных регуляторов личного отношения и поведения, делает его участником воображаемых ситуаций.

Система диагностических заданий предваряется вводным текстом, обозначенным буквой «А». Текст «А» не является условием задачи, которую требуется решить. Он содержит информацию, вводящую испытуемого в проблемную ситуацию. К примеру, студенту предлагается представить себя на месте сдающего решающий экзамен, от которого зависит стипендия в следующем семестре. Таким образом, вводный текст актуализирует в сознании учащегося не только определенные представления, но и соответствующие им переживания и способствует тем самым формированию мотивационной готовности к решению последующих задач.

После текста «А» следуют тексты задач серии «К». Они направлены на изучение содержания (направленности) и меры устойчивости поведения учащихся. Каждая задача серии «К» содержит помехи (как внешние, так и внутренние) осложняющие выбор способа поведения в типовых ситуациях экзамена и позволяющие вызвать (не у всех) достаточно устойчивое тревожное состояние.

К внешним помехам, к примеру, относятся: неожиданное требование преподавателя перестроить ответ и начать с изложения плана, а затем раскрыть содержание одного, самого сложного пункта названного плана; неодобрительное отношение к ситуации сокурсников (реплики «несправедливо», недоумение, растерянность на их лицах). К внутренним помехам в нашем случае относятся размышления самого студента, сдающего экзамен, о вариантах поведения в ситуации и возможных последствиях выбора каждого из них. Это создает условие для осознания испытуемым ситуации конфликтного смысла. К примеру: «Что делать? – думает Лена. Просить разрешения продолжить уже подготовленный ответ (и тогда можно показать высокий уровень знаний) или все же попытаться перестроить ответ и постараться сходу выполнить требование экзаменатора (рискуя при этом не получить желаемую, высокую оценку)?». К каждому тексту задач серии «К» прилагается один и тот же бланк-задание, в котором испытуемому предлагается выбрать и подчеркнуть один из вариантов поведения в экзаменационной ситуации (попрошу разрешения отвечать так, как готовился; выполню требование экзаменатора; попрошу разрешения придти на пересдачу, попрошу задать дополнительный вопрос). Испытуемый выбирает поступок, а экспериментатор оценивает степень его соответствия активной познавательной и социальной позиции в учении, являющейся целью учебно-воспитательной работы в вузе.

После текстов задач серии «К», следуют задачи серии «Д». Они направлены на изучение содержания (направленности) ведущих мотивов, которыми, по мнению учащихся, можно и нужно руководствоваться в регуляции поведения (при выборе поступка в каждой из конкретных ситуаций, представленных в серии «К»). Каждая задача серии «Д» содержит описание позиции участника групповой дискуссии в отношении мотивационной ориентации на экзамене, суждение о преимуществах тех или других ведущих мотивов, которыми каждый из учащихся предпочитает руководствоваться в серии «К». При этом задачи содержат помехи, которые затрудняют принятие решения в пользу «правильной» (общественно одобряемой) позиции и облегчают выбор «неправильной» (житейской) позиции. Такими помехами являются эффект большинства и авторитет выступающего. «Правильную» позицию зани-

мают те учащиеся, которые осознают полимотивационный характер учебной деятельности в условиях экзамена, ориентированы, по их мнению, не только на достижение результата (желаемой оценки), но и на познавательный интерес, самопознание, саморазвитие. Учащиеся, которые считают нужным руководствоваться в условиях экзамена узким кругом учебных мотивов и ориентированы только на достижение желаемой оценки, демонстрируют житейскую позицию. К каждому тексту задач серии «Д» прилагается бланк-задание, в котором предлагается выбрать и подчеркнуть один из способов поведения в ситуации групповой дискуссии (поддержу точку зрения выступающего, выступлю против, воздержусь от выступления).

Сопоставление результатов выполнения каждым испытуемым тестовых заданий серий «К» и «Д» позволяет получить данные о характере связи конкретного ведущего мотива и поступков (согласованы они между собой или противоречат друг другу) и оценить, тем самым, меру действенности мотива, его роль в регуляции поведения (имеем дело только со известным мотивом или к тому же и действующим).

Таким образом, новый вариант ценностно-нормативной методики реализует и расширяет возможности ценностно-деятельностного подхода к психодиагностике ценностно-смысловых образований личности для изучения характера учебной мотивации студентов в условиях перехода к двухуровневой системе высшего профессионального образования.

ПРЕИМУЩЕСТВА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА

ДУДНИК А. О.

г. Калининград, Калининградский институт экономики
(филиал) Санкт-Петербургской академии управления и экономики

На пороге нового века существенно изменился социокультурный контекст изучения иностранных языков в России. Значительно возросли их образовательная и самообразовательная функции в школе и вузе, профессиональная значимость на рынке труда в целом, что повлекло за собой усиление мотивации в изучении языков международного общения. Соответственно возросли и потребности в использовании иностранных языков. Новые задачи предполагают изменения в требованиях к уровню владения языком, определение новых подходов

к отбору содержания и организации материала. Сейчас придается огромное значение гуманизации образования. Происходит переориентация целей общества на потребности личности, отход от авторитарности, установка на сотрудничество – всё это определило основные направления в реформировании системы образования. Необходимо также отметить, что в связи с высоким уровнем и быстрым темпом научно-технического прогресса резко возросли и требования к подготовке будущих специалистов. Всё больше требуются специалисты, обладающие не только суммой определённых знаний и умений по предмету, но и имеющие богатый внутренний потенциал личностных свойств и качеств, способствующих самоактуализации, самообразованию обучающихся в процессе дальнейшей профессиональной деятельности и на протяжении всей своей сознательной жизни.

Обучение иностранному языку идет по четырем видам речевой деятельности: чтение, говорение, аудирование и письмо. Несомненно, все виды речевой деятельности одинаково важны. И чтобы обучение было максимально эффективным необходимо охватывать их все. В данной статье обратимся к чтению, так как на него опираются все остальные виды речевой деятельности. Чтение рассматривается как самостоятельный вид речевой деятельности и занимает одно из главных мест по своей важности и доступности. Ввиду того, что возросли потребности в улучшении качества владения иностранным языком, а также и в развитии разносторонней личности необходимо пересмотреть содержание материала для обучения иностранному языку.

Имеющаяся рекомендованная учебная литература содержит множество текстов для чтения и последующей работы с ними. Материал рассчитан на овладение речью на иностранном языке и дальнейшее совершенствование разговорных навыков. Но на данном этапе развития подходов к обучению иностранному языку этого оказывается недостаточно. Обществу требуются специалисты, умеющие не только объясняться на иностранном языке, но и представляющие собой всесторонне развитые творческие личности, обладающие лингвострановедческими знаниями, умеющие вести «диалог культур».

Так что же все-таки читать, чтобы чтение было наиболее эффективным? Сейчас все больше и больше учителя прибегают к использованию произведений английских и американских авторов на уроках иностранного языка. Художественная литература отвечает всем выше изложенным требованиям, предъявляемым к подходам к обучению иностранному языку.

Несмотря на то, что обучение иностранному языку является довольно сложной задачей, оно по-прежнему остается очень востребо-

ванным. Несомненным достоинством использования произведений художественной литературы на уроках иностранного языка является то, что оно заметно облегчает эту задачу, так как тексты художественной литературы помогают стимулировать интерес учащихся к изучаемому предмету. При этом задача учителя заключается не только в том, чтобы научить учащихся читать и понимать тексты на изучаемом языке, но и привить любовь к чтению. Пробуждение интереса у учащихся является залогом к успеху в обучении, так как в молодом возрасте гораздо лучше усваивается все то, что ново, необычно и вызывает интерес.

Почему же нужно использовать тексты художественной литературы? Материал должен быть не только интересным, что, несомненно, важно, но и способствовать развитию различных умений. «Известно, что одним из важнейших умений при чтении вообще является умение языковой догадки, но особенно велика его роль при чтении художественных текстов. Работая с ними, учащиеся могут догадаться о значении незнакомых им слов по контексту, что в значительной мере обеспечивает общее понимание содержания.

Не менее важным умением, которое учитель должен формировать постоянно, является и умение учащихся вычленять из читаемого текста его смысловую информацию. Для учителя иностранного языка важно научить не просто понимать текст на иностранном языке, но и научить учащихся работать с ним» [4.] Работая с художественным текстом, учащиеся пополняют свой активный и пассивный словарный запас, необходимый им не только для чтения и перевода неадаптированной художественной литературы, но и умения вести беседу.

По мнению Н. А. Пагис: «адекватное общение с носителями языка не является самой главной задачей. Проникновение в текст (будь то краткий исторический экскурс в эпоху, биография автора или, самое главное, художественное произведение) и осознание красоты слова, красоты языка – вот наши основные цели. Учитель на своих уроках переживает прекрасные мгновения, когда видит, как счастливы его ученики, оттого что им доступно понимание английской литературы в оригинале» [2.]

Применение элективного курса «Английская и американская литература», предложенного Лобочкой Н.Н., показало, что «учащиеся совершенствуют умения: читать и переводить неадаптированную литературу в прозе и стихотворной форме, давать краткое и полное изложение прочитанного произведения, составлять диалоги с воображаемым автором или героем произведения, писать эссе, сочинения, делать лингвистический анализ текста, вести беседу по предложенной теме, опираясь на прочитанные произведения, обсуждать поставленную пробле-

му или ставить проблему по теме произведения самостоятельно, анализировать произведения живописи, кино, музыки» [1]. Таким образом, художественная литература не только развивает вышеперечисленные умения, но и стимулирует творческую деятельность. И как не согласиться с Н. А. Пагис, «что самая главная наша задача – развитие интеллектуального потенциала, творческих способностей учащихся, их воображения и умения мыслить – ведь именно им предстоит в новом веке и тысячелетии решить проблемы, не решенные нами, а это под силу только людям, привыкшим творчески трудиться» [2.]

Необходимо подбирать тексты наиболее близкие и интересные, соответствующие возрастной категории обучающихся. Чтение, а впоследствии и обсуждение текстов зарубежной литературы, «провоцируют предоставление дополнительной информации об особенностях культурных традиций, специфике той или иной страны изучаемого языка, которая, безусловно, расширяет знания студентов. Сказки не только отражают культурные традиции, но и дают прекрасное представление об особенностях национального менталитета, знание которого так важно для будущего общения с носителями языка! Материалы народных сказок богаты идиомами, пословицами и поговорками, что тоже позволяет расширить лингвокультурологические представления о стране изучаемого языка» [3]. Обсуждение литературы, затрагивающей такие виды искусства, как музыка, живопись, театр, кино, невозможно без обращения к ним, что способствует развитию интереса учащихся к данным видам искусства и усиливает эмоциональный аспект преподавания. А из этого следует, что художественная литература способствует воспитанию всесторонне развитой личности.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что использование художественной литературы на уроках иностранного языка имеет массу неоспоримых достоинств. Она служит развитию лингвострановедческих знаний учащихся, помогает им глубже проникнуть в психологию национального характера, лучше понять культуру и историю страны изучаемого языка и, естественно, расширить языковой кругозор и улучшить языковую компетенцию. Так же она затрагивает основные нравственные проблемы, что усиливает воспитательную функцию предмета. Общение строится в этом случае на эмоциональном восприятии, что и способствует лучшему усвоению. Художественная литература является видом искусства, а, как и любой другой вид искусства, она оказывает мощнейшее благотворное воздействие на воспитание и формирование многогранной личности. Обращение к произведениям художественной литературы дает учащимся возможность лучше оценить и понять практическую ценность чтения на иностран-

ном языке. Сегодня оно должно занять достойное место в процессе обучения любому иностранному языку.

Литература

1. Лобочкая, Н. Н. Два подхода к организации элективного курса «Английская и американская литература» для средней школы [Текст] / Н. Н. Лобочкая // ИЯШ. – 2006. – № 7.
2. Пагис, Н. А. Работа с художественным текстом на уроках английской литературы [Текст] / Н. А. Пагис // ИЯШ. – 2004. – № 6.
3. Попова, Л. Можно ли обучить студентов иноязычному общению в неязыковом вузе? [Текст] / Л. Попова // Альма Матер. – 2006. – № 3.
4. Соланович, Н. А. Роль и место чтения художественных текстов на старшем этапе обучения [Текст] / Н. А. Соланович // ИЯШ. – 2001. – № 3.

ПРИНЦИПАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДИСЦИПЛИН

ЕМЕЛЬЯНОВА Н. В.

г. Братск Иркутской обл., Братский государственный университет

В последние годы происходит переоценка роли инженера в современном обществе. При сохранении прежних основных функций (обслуживание нужд производства, обеспечение условий научно-технического прогресса) коренным образом изменился характер инженерной деятельности. Главная задача – знать технологические принципы и, пользуясь ими и собственным воображением, создавать новые технологии и быстро постигать существующие, то есть созданные другими.

Одной из составляющих фундаментальной подготовки инженера-выпускника всегда была математическая подготовка, качество которой является предметом пристального внимания инженерного образования. Освоение математических методов помогает выпускнику высшего учебного заведения в ходе его практической деятельности моделировать и анализировать функционирование технических систем. Но целью при обучении математике в вузе является не только приобретение студентами определенного круга знаний и умение использовать изученные математические методы в своей деятельности.

В первую очередь целью является приобретение навыков и приемов мыслительной деятельности, которые и будут использоваться в дальнейшем при изучении других дисциплин, в подготовке курсовых и дипломных проектов, в трудовой деятельности.

В этой связи обосновано включение в учебный процесс элементов метода проектов. Многие авторы, такие, как Д. Жак, Дж. Равен, Дж. Стивенсон, С. Мейерс, Т. Джонс, В. В. Гузеев, Е. С. Полат отмечают положительные моменты применения этого метода в высшей школе. Они говорят о том, что работа с проектами позволяет студенту приобретать знания, которые не достигаются при традиционных методах обучения.

Обучение на основе метода проектов особенно актуально для учащихся и преподавателей высших профессиональных учебных заведений, потому что основное противоречие профессионального образования, выделенное еще А. А. Вербицким в теории контекстного обучения, состоит в том, что ни одна из форм учебной деятельности не обеспечивает выпускника навыками и умениями, которые понадобятся ему на производстве, не дает опыта той деятельности, которая необходима для будущей работы. То есть в традиционном обучении практически не происходит развития профессионально значимых компетентностей. (Компетентность – качество личности, которое формируется на базе знаний, умений и навыков как способность реализовать их в конкретной ситуации, в практической деятельности.)

На наш взгляд, разрешение этого противоречия может быть осуществлено в условиях проектного обучения, так как, по мнению Дж. Равена, именно в рамках работы над проектом происходит формирование и дальнейшее развитие личностных, социальных и профессиональных компетентностей у учащихся.

Во-первых, проектирование помогает учащимся осознать роль знаний в будущей профессии и в жизни вообще. Знания становятся не формальной целью, а средством, позволяющим каждому самостоятельно осваивать образовательные и культурные ценности.

Во-вторых, активное включение учащегося в работу над проектом предполагает знакомство с разными видами деятельности и самостоятельное их освоение.

В-третьих, характерной чертой проектной работы является ее направленность на достижение конкретной цели, на получение материального продукта. Нельзя недооценивать важность практического результата, который учащиеся получают при выполнении проекта. Его наличие доказывает, и в первую очередь самому студенту, реальность приобретенных им знаний, возможность их применения на

практике.

Успешность метода проектов, его эффективность с точки зрения формирования компетентностей, необходимых в будущей профессиональной деятельности, напрямую зависит от позиции преподавателя. Из носителя готовых, эталонных знаний он превращается в организатора познавательной, исследовательской деятельности своих студентов.

Для обеспечения направленности преподавания любой общеобразовательной дисциплины на будущую профессиональную деятельность студента преподавателю необходимо выделить те компетентности, формированию которых он должен способствовать, развитие которых он сможет осуществлять в рамках своей дисциплины.

Начинать этот процесс рекомендуется с анализа государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования конкретной специальности.

Далее необходимо проработать систему методических компонентов дисциплины, имеющих целью способствовать развитию предполагаемых компетентностей.

Реализация методических компонентов дисциплины происходит в работе студентов над учебными проектами.

Метод проектов подразумевает обучение на основе проектной деятельности. Рассмотрим подробнее, из каких компонентов она состоит. Во-первых, это самостоятельная индивидуальная работа (ИД) по поиску, обработке и анализу информации, необходимой для решения проблемы. При этом формируются и развиваются умения использовать в своей работе первоисточники, пользоваться библиотечными фондами, читать учебную литературу и лекции, конспектировать, а так же умение находить необходимую информацию в internet. Во-вторых, это коллективная, интеллектуальная деятельность (КД) по анализу найденной информации, аргументации полученных выводов и подготовке к презентации результатов.

Такое сочетание активной индивидуальной (каждым студентом в отдельности) и коллективной (в малых группах) самостоятельной работы приводит к детальной проработке изучаемого материала.

Еще один компонент проектной деятельности – презентация (П) результатов проделанной работы с наглядным оформлением и устной аргументацией полученных выводов. Здесь очень важно отметить умение отвечать на возникшие вопросы и спокойно воспринимать критику однокурсников.

Как проходит работа над проектом? При более или менее подробной детализации этого процесса практически все авторы выделяют четыре основных этапа:

1. Выявление проблемы и осознание необходимости ее разрешения.

2. Планирование способа решения поставленной задачи, замысел конечного результата и непосредственное выполнение проекта, которое включает самооценку или взаимооценку промежуточных и конечных результатов проекта, а также коррекцию деятельности по выполнению проекта.

3. Презентация результатов проектной работы. Это может быть как материальный продукт, так и знаниевый, теоретический результат.

4. Рефлексия проделанной работы.

На наш взгляд, подобная общая схема проектной работы подходит и вполне применима для реализации проектов в любой учебной дисциплине. Для планирования и реализации конкретного проекта преподаватель может более детально представлять себе каждый из этапов, исходя из специфики преподаваемой дисциплины.

В следующей таблице показано, в результате каких действий студентов и в какой форме проектной деятельности происходит формирование групп компетентностей на различных этапах работы над проектом.

Таблица 1

Этапы	Деятельность учащихся	Формируемые компетентности
1	<ul style="list-style-type: none">– выявление замысла предстоящей работы (ИД);– формулирование целей (ИД, КД);– выявление приоритетных компонентов проекта (ИД или КД).	Теоретические. Личностно-валеологические
2	<ul style="list-style-type: none">– составление плана работы (КД);– поиск информации в библиотечных фондах; в internet (ИД);– конспектирование (ИД);– обработка и анализ найденной информации (КД);– аргументация полученных выводов (КД);– выбор формы реализации проекта (КД);– подготовка к презентации (КД).	Информационно-методологические. Социально-коммуникативные. Теоретические. Операционально-технологические
3	<ul style="list-style-type: none">– самооценка своей деятельности (ИД);– оценка деятельности всех участников группы (ИД, КД);– оформление проекта в выбранной форме (П);– репетиция защиты (П).	Личностно-валеологические. Операционально-технологические

4	<ul style="list-style-type: none"> – наглядное оформление (П); – устная аргументация (ИД и КД); – умение отвечать на вопросы (ИД); – реакция на критику. 	Личностно-валеологические. Социально-коммуникативные
---	--	---

Таким образом, основной принцип работы в условиях проектного обучения, его суть и дидактическая цель – это опережающее самостоятельное ознакомление учащихся с учебным материалом и коллективное обсуждение на занятиях полученных результатов, которые далее оформляются в виде некоторого материального продукта.

Различные виды проектной деятельности, которые формируются, а затем активно используются в рамках проектной работы, способствуют накоплению у учащихся опыта новой познавательной деятельности, всех видов, рассмотренных нами выше. Именно в этой связи можно говорить о формировании (у учащихся) компетентностей, в проектном обучении.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕНИНГИ РАЗВИТИЯ СПОСОБНОСТЕЙ ВИРТУАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

ИГНАТЬЕВА Э. А.

г. Чебоксары, Чебоксарский педагогический колледж
им. Н. В. Никольского

Виртуальное общение в педагогической практике присутствовало всегда, когда обучающий и обучаемый обменивались информацией посредством текстовых и графических изображений (рефераты, контрольные работы, художественные работы в форме рисунков и пр.). Однако в последнее время с развитием технологий дистанционного обучения виртуальное общение стало особенно значимым, поскольку виртуальный учитель (или тьютор) общаются только посредством телекоммуникационных технологий (e-mail, форум, чат и пр.), то есть виртуально.

Мы предлагаем при построении моделей виртуального общения исходить из признака степени анонимности собеседников (то есть людей, обменивающихся информацией посредством сетевой или мобильной связи). В таком случае можно выделить три основных модели:

- репрезентативная;
- анонимная;
- самопрезентация.

В пределах репрезентативной модели осуществляется коммуникативный акт людей, которые хорошо представляют друг друга. Это могут быть близкие друг другу люди (друзья или родственники) или деловые партнеры. Такая коммуникация приближена к реальному общению, поскольку недостающую информацию человек легко восстанавливает в своем воображении. Основная цель осуществления виртуального общения в пределах репрезентативной модели – это обмен информацией, несущей конкретное (прагматическое) значение. Анонимная модель вызывает наибольший интерес исследователей коммуникаций в Интернет. В пределах анонимной модели эмитент и реципиент не знакомы, каждый из них имеет возможность создания собственного «виртуального» образа, который может как совпадать с коммуникантом, так и быть его противоположностью. Анонимное общение осуществляется в процессе телеконференций, форумов, чатов, по e-mail, если коммуниканты познакомились в сети. При рассмотрении анонимной модели были использованы результаты исследований в области психологических аспектов коммуникативных процессов в сети (А. Е. Войскунский, А. Е. Жичкина, И. Шевченко, Reid, 1994); исследований идентичности у пользователей компьютерных сетей и процессов самопрезентации в сети (Е. П. Белинская, Becker, Donah, Kelly,); влияния виртуального взаимодействия на личность (Дж. Суллер, 1996; Ш. Текл, 1997; П. Уоллес); исследований социально-психологических особенностей общения посредством Интернета (Н. Деринг, В. Фриндте и Т. Келер).

Наименее изученная модель виртуального общения – это самопрезентация. Ее появление связано с разработкой технологий Wiki Wiki, позволяющей любому пользователю Интернет создавать свой виртуальный мир. Эти сайты очень популярны и имеют большие перспективы, так как большое скопление людей в сети вызывает коммерческий интерес рекламодателей. Виртуальное общение в пределах модели самопрезентации уникально, ему нет аналогов реального общения.

Можно утверждать, что существует потребность в научной разработке и теоретическом обосновании психологических тренингов, направленных на развитие виртуальных способностей молодежи, которые должны способствовать развитию:

- интуиции в представлении словесных портретов («Анонимное письмо», «Расшифровка логина пользователя на основе ассоциативного ряда», «Правда и ложь в Интернет»);
- умений самопрезентации («Баннер», «Презентация себя», «Создай страничку в Интернет»);
- умений устанавливать логические связи в предложениях, вы-

делять главное и обобщать по существенным признакам («Процедура определения значения «виртуальное общение», «Логические цепочки», «Коротко о главном», «Решение проблемы одной фразой», «Сленг»).

Ниже приведено содержание тренинга «Развитие коммуникативных способностей в виртуальном пространстве», рассчитанный на молодежь в возрасте 16-20 лет и апробированный в процессе проведения учебных занятий по психологии со студентами Чебоксарского педагогического колледжа им. Н. В. Никольского.

Тренинг «Развитие коммуникативных способностей в виртуальном пространстве»

Условия реализации тренинга:

- компьютерный класс с локальной сетью;
- программное обеспечение поддержки общения в пределах локальной сети (например, NetsOpSchool);
- психологически комфортная атмосфера в группе.

Задачи:

- осознание участниками потребности в развитии коммуникативных способностей;
- овладение приёмами общения в условиях виртуального пространства;
- приобретение учащимися уверенности в собственных возможностях виртуального общения.

Принятие групповых правил.

После приветствия тренер рассказывает о задачах тренинга, знакомит с правилами работы в группе: умение слушать друг друга, проявлять уважение – каждый говорит за себя, от своего имени, не переходить на личности. Тренер знакомит с основами работы с системой общения в локальной сети.

«Расшифровка логина пользователя на основе ассоциативного ряда» (упражнение).

Тренер дает задание придумать себе логин. Все логины отсылают на сервер, с которого тренер рассылает полный набор логинов на каждый компьютер. Задание: на основе первичных ассоциаций определить, кому принадлежит тот или иной логин. Обсуждение состоит из двух частей. Сначала тренер называет логин, и по очереди опрашивает всех участников тренинга, которые должны назвать человека, которому, по их мнению, принадлежит этот логин, обосновать свой выбор. Во второй части каждый из участников тренинга называет свой

логин и объясняет, почему он себя так назвал. В это время остальные могут проверить правильность своего ответа.

«Презентация себя».

Цель – проверить собственные способности самопрезентации. Обычно к логину подбирают соответствующее графическое изображение. Задание – нарисовать или подобрать (из ресурсов компьютера или из Интернет) графическое изображение к своему логину. Все картинки посылают на головной компьютер тренера, он рассылает все рисунки на компьютеры участников тренинга. Они устанавливают соответствие между логинами и их графическим изображением. Каждый из участников защищает свой рисунок, объясняет мотивы подбора рисунка. В группе обсуждается, насколько удачно и ассоциативно верно подобраны рисунки. Остальные участники тренинга проверяют свои предположения.

«Создай страничку в Интернет» (упражнение).

Тренер размещает в определенном месте сервера (доступном с любого компьютера) фотографии и другую информацию о каком-нибудь известном человеке (Ю.Гагарине, В.В.Путине и др.). Задание: разработать страничку сайта об этом человеке. В качестве программного обеспечения можно использовать любой известный и знакомый слушателям продукт – Front Page или Word. Смысл работы не в том, чтобы создать готовую для размещения в сети страничку, а обосновать свой выбор: почему отобраны именно эти фотографии, почему сделаны такие подписи, почему представлена именно эта информация и пр.

«Решение проблемы одной фразой» (упражнение).

Тренер описывает ситуации. Надо составить одну фразу так, чтобы получить положительную реакцию, способствующую разрешению ситуации. По каждой ситуации проводится обсуждение предложенных фраз.

Ситуация 1. Девушка ждет от парня приглашение на свидание, но он молчит уже несколько дней. Девушка не хочет быть навязчивой, но и долго ждать не может. Какое сообщение она должна послать парню, чтобы его не оттолкнуть?

Ситуация 2. Вы заинтересованы в деловом партнерстве с человеком, с которым случайно познакомились на мероприятии и обменялись телефонами. Какое послать сообщение, чтобы напомнить о себе, заинтересовать и установить деловые связи?

Ситуация 3. Какой фразой можно поздравить с праздником по телефону своего начальника?

Ситуация 4. Вы перестали общаться с другом, знаете, что он на Вас обиделся. Неожиданно выясняется, что решение какой-то Вашей проблемы зависит от него. Какое надо послать сообщение?

«Правда и ложь в Интернет» (упражнение).

Тренировка участников распознавать истину или ложь в разнообразных предложениях, приходящих на электронный почтовый ящик.

Среди спама на e-mail каждого пользователя приходят деловые предложения. Как научиться отличать деловые предложения от предложений мошенников? Тренер рассылает по сети несколько вариантов электронных писем с предложениями делового сотрудничества. Надо выбрать те, которым можно доверять, и обосновать свой выбор.

«Баннер» (упражнение).

Тренер заранее выкладывает материал в виде рисунков, анимационных роликов и пр. на сервер. Задание: составить баннер на одну из следующих тем: «Курсы по психологии», «Продажа книги», «Спектакль в театре» и пр. В завершении упражнения идет обсуждение полученных результатов.

«Обратная связь» (рефлексивная технология).

Участники тренинга делятся впечатлениями, выделяя те моменты, которые понравились или не понравились, какие ощущения они испытывали при выполнении упражнений. Вопросы, которые остались без обсуждения, и хотели бы получить на них ответы. Пожелания для дальнейшей работы.

С целью доказательства эффективности разработанного тренинга было проведено тестирование в контрольной (студенты 3 курса, где тренинги не применялись) и экспериментальной (студенты 2 курса) группах. В тестировании принимало участие 134 из 155 студентов школьного и дошкольного отделений.

В заключении хотелось отметить, что данные тренинги хорошо воспринимаются студентами и имеют результативность.

Литература

1. Белинская, Е. П. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью [Электронный ресурс] / Е. П. Белинская // <http://www.lgg.ru/~psihfaq/index.html>.

2. Жичкина, А. Социально-психологические аспекты общения в Интернете [Электронный ресурс] / А. Жичкина // <http://www.lgg.ru/~psihfaq/index.html/>

2. Левин, К. Теория поля в социальных науках [Текст] / К. Левин; под ред. Б. Ф. Ломова, А. В. Беляевой, М. Коула. – М. : Наука.

3. Wallace P. (1999). The psychology of the Internet. – Cambridge University Press.

5. Бабаева, Ю. Д. Психологические последствия информатизации [Текст] / Ю. Д. Бабаева // Психологический журнал. – 1998.

6. Тихомиров, О. К. Общение, опосредствованное компьютером [Текст] / О. К. Тихомиров, Ю. Д. Бабаева, А. Е. Войскунский // Вестник Московск. ун-та. Серия 14, Психология. – 1986. – № 3.

КОНТЕКСТЫ В ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

РОГОВАЯ А. Н., АБРАМОВА Н. В.

г. Нижневартовск Ханты-Мансийского авт. округа,
Нижневартовский государственный гуманитарный университет

Социально-экономические перемены, происходящие в России, требуют новых подходов в сфере политики, экономики, культуры и образования. Ведущим приоритетом является подготовка молодого поколения, готового жить в новом обществе, способного адаптироваться в быстро меняющемся социуме, стремящегося к творческой деятельности, выходу за пределы стандартного опыта. Политика образовательного учреждения должна быть направлена не на передачу конкретных знаний, а на обеспечение условий для их самоопределения и самореализации. Поэтому предлагается другое содержание, другие подходы, другие методы в преподавании, другой педагогический менталитет. Возникает проблема в выборе методов обучения, определении особенностей познавательной активности учащихся. Одним из эффективных путей достижения нового качества образования – это разработка и реализация контекстного обучения [1]. Этому методу посвящены работы А. А. Вербицкого, Л. Н. Кондратенко, М. И. Махмутова, А. М. Смолкина и др.

Профессиональное педагогическое обучение направлено на становление высококвалифицированного, творческого специалиста. В подготовке будущих учителей математики контекстное обучение направлено на формирование профессиональных умений: поиск информации для разработки контекста; разработка контекста; представление и защита контекста на практических занятиях по методике преподавания математики; создание банка контекстов; внедрение разработанных контекстов на уроках математики в период педагогической практики.

В организации учебно-воспитательного процесса для контекст-

ного обучения характерно использование активных форм обучения. Такие занятия по своей результативности выгодно отличаются от традиционных, обеспечивают интерес и высокую степень включения обучаемых в учебный процесс. Учащиеся стремятся к преодолению трудностей, ставят перед собой задачи и сами с успехом их решают. В число активных форм обучения педагоги включают: «анализ конкретных учебных ситуаций, проблемные ситуации, решение ситуационных задач, разыгрывание ролей, методы имитационного моделирования, деловые и инновационные игры, самостоятельные работы учащихся, информационные технологии» [2].

Нами разрабатываются системы контекстов, которые широко используются в практике преподавания математики в школах г. Нижневартовска и Нижневартовского района. Каждая система сопровождается элементами методики их использования или краткими методическими рекомендациями. С методической точки зрения системе контекстов соответствует последовательность проблемных ситуаций. Данные контексты не претендуют на полноту содержания. Полнота достигается в реальном процессе обучения с учетом особенностей учащихся и возможностей учителя. Деятельность учащихся по обнаружению и формулированию проблемы осуществляется в 3 этапа: 1-й этап – анализ контекста; 2-й этап – выдвижение гипотез; 3-й этап – подтверждение или опровержение гипотезы.

Приведем примеры контекста и методики работы над ним.

По теме «Теорема о соотношении между сторонами и углами треугольника» контекст представлен в виде рисунка. С использованием данного контекста изучаются свойства остроугольного, прямоугольного, тупоугольного треугольников, неравенство треугольника.

1-й этап – анализ ситуации. Выделяются основные компоненты – это элементы треугольника, и связи между ними, актуализируются знания. В процессе изучения, например, неравенств треугольника, можно предложить следующие проблемные ситуации.

1-ая проблемная ситуация. Сплошная линия – дорога от Нижневартовска до Сургута через Лангепас. Пунктирная линия – дорога на прямую от Нижневартовска до Сургута. Предполагаемое решение: какой путь короче?

2-ая проблемная ситуация – на экономическую тематику. Предполагаемый ответ: определить затраты на строительство дороги на прямую из Нижневартовска до Сургута.

Учитель задает учащимся вопрос: «Какую проблему мы сейчас можем с вами решить?». Учитывая название темы и проведенный анализ, учащиеся делают вывод, что следует решать 1-ю проблему.

2-й этап – выдвижение гипотез. При выдвижении гипотезы, мнения учащихся могут разделиться. Первая группа учащихся считает, что длина дороги от Нижневартовска до Сургута через Лангепас равна дороге от Нижневартовска до Сургута напрямую, другая группа считает, что дорога напрямую будет больше, а третья группа придерживается, что расстояние будет меньше.

3-й этап – подтверждение или опровержение гипотезы. Учащиеся предлагают измерить линейкой расстояние между Нижневартовском и Лангепасом, Лангепасом и Сургутом, а затем измерить расстояние между Нижневартовском и Сургутом напрямую. Составляют неравенство $HL + LC > HC$ и делают вывод, что дорога напрямую будет короче. Подтверждается вторая гипотеза.

Учитель спрашивает: какую геометрическую фигуру мы рассмотрели? Учащиеся отвечают, что это треугольник и делают вывод о том, что составленное неравенство есть неравенство треугольника. Затем формулируют теорему о неравенстве треугольника. Таким образом, проблема в данном контексте найдена и решена.

Опыт показывает, что трудности у учащихся возникают в основном на первом уровне – уровне восприятия и понимания (по Блуму). На последующих двух-трех уровнях учащиеся чувствуют себя более уверенно. Контекстное обучение оказывает положительное влияние на формирование мотивов познавательной деятельности, интерес к изучению математике и ее применению на практике.

Литература

1. Вербицкий, А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение [Текст] / А. А. Вербицкий. – М., 1999.
2. Смолкин, А. М. Методы активного обучения [Текст] / А. М. Смолкин. – М., 1991.

ГЕНДЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА КАК ЗНАЧИМЫЙ ФАКТОР В МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РОГОЖНИКОВА И. А.

г. Воткинск респ. Удмуртия,
Воткинский педагогический колледж

Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования не может происходить без

учёта гендерных исследований.

Гендерные исследования осмысливают препятствия и проблемы, стоящие перед людьми как представителями определённого пола.

Гендер – это «культурная маска пола». Гендер обозначает социальные аспекты пола, в отличие от биологических. Термин «гендер» подчёркивает социально-конструктивистское происхождение «мужского» и «женского» («маскулинного» и «фемининного»).

Традиционно мужчины должны были обладать «маскулинным» набором качеств характера: решительностью, настойчивостью, честолюбием, компетентностью; а женщины – «фемининным»: мягкостью, уступчивостью, состраданием, эмпатией. Фактически, жизнь в обществе разделялась на две сферы: мужскую (инструментальную: карьера, работа вне дома) и женскую (экспрессивную: дом, семья, дети).

Жизнь в XXI в. стремительно меняется и сегодня и мужчины, и женщины начинают понимать, что традиционное определение мужественности и женственности обедняет их, делает несостоятельными.

Всё чаще учёные говорят о том, что мужчины, являющиеся активными отцами, имеют более близкие отношения с детьми, наиболее удовлетворены браком и имеют лучшее здоровье.

Нянчить детей полезно для мужского здоровья. И конечно, участие мужчин в жизни семьи приносит пользу женщинам, освобождая их от обязательств «второй смены». Работающие матери говорят о более высоком чувстве собственного достоинства и меньшей угнетённости, в отличие от домохозяек.

Таким образом, ломка традиционной системы гендерной стратификации, ослабление поляризации женской и мужской социальных ролей приводит нас к необходимости введения гендерного подхода в воспитании детей, в том числе и в музыкальном воспитании.

Детские дошкольные образовательные учреждения, общеобразовательные школы – всё это институты социализации детей, где учителя и воспитатели «активно продолжают начатую родителями традицию формирования разного типа поведения у мальчиков и девочек, исходя из утвердившихся гендерных стереотипов» [2].

Гендерные стереотипы – это укоренившиеся твёрдые представления о том, каким должно быть мужское и женское поведение.

Студенты педагогических колледжей, будущие учителя музыки, должны понимать, что им придётся работать не просто с детьми, а с мальчиками и девочками. Как сделать так, чтобы воспитание детей, вверенных им «в руки» соответствовало времени, шло на благо детей?

Студентам педагогического колледжа необходимы знания в области гендерной педагогики.

На наш взгляд, воспитание детей, в том числе и музыкальное, сегодня требует гендерного подхода.

Осуществлять гендерный подход в работе с детьми – значит действовать с пониманием социально-конструктивистского происхождения категорий «мужское» и «женское» в обществе, ставить интересы развития личности и индивидуальности ребёнка выше традиционных рамок пола (Л. В. Штылёва). Понимать, что в каждом человеке «спрятано» и мужское, и женское, и что мы, воспитывая наших детей, должны стремиться к гармоничному их развитию. А значит, развивать и «фемининные», и «маскулинные» черты характера в каждом ребёнке, независимо от пола. Чтобы впоследствии ребёнок мог проявлять те или иные черты характера в зависимости от ситуации, таким образом, был лучше приспособлен к жизни в обществе.

Проблема в том, что, с одной стороны, современное общество требует от человека гибкости в поведении, умения быстро приспособиться к ситуации, быть толерантным, демократичным, а с другой стороны, гендерные стереотипы мешают людям быть таковыми.

Цель музыкальной работы с детьми видится в том, чтобы разрушать гендерные стереотипы, развивая в детях оба так называемых гендерных начала («фемининные» и «маскулинные» качества) независимо от пола, стремиться дегендеризировать их в сознании детей.

Мы исходим из того, что гендерные качества – это общечеловеческие ценности, а не ценности одного из полов. Также мы будем исходить из того, что эти качества равны, одинаково важны в социальной жизни как мужчин, так и женщин. Под гендерными качествами мы понимаем «фемининность» и «маскулинность».

Гендерное образование студентов педагогического колледжа на сегодняшний день выступает важным фактором педагогического образования студентов.

Один из самых доступных видов приобщения детей дошкольного возраста к музыкальному искусству и воспитания личности посредством музыкального искусства – это музыкально-игровая деятельность.

В музыкально-игровой деятельности сочетаются музыка, движение и слово, что является природосообразным способом развития детей.

Музыкально-игровая деятельность делится на два важнейших воспитательных средства: игру и музыкальное искусство. Таким образом, музыкально-игровая деятельность – это особое пространство, в котором, с одной стороны, работают механизмы игровой коммуникации, с другой – эмоциональная энергия музыки.

Игра обладает мощным социализирующим потенциалом. В игре

ребёнок «примеряет» на себя разные гендерные роли, а музыка помогает полнее прочувствовать эти разные роли, благодаря своему свойству «глубоко проникать в душу» (Платон). Музыка в музыкально-игровой деятельности выступает как эмоционально-образный звуковой контекст, который усиливает эмоциональное переживание ребёнком той или иной игровой (гендерной) роли.

Музыка даёт возможность эмоционального переживания гендерных ценностей, включение этих ценностей во внутренний мир личности.

Самовыражение человека в пении и танце во все века служило ему мощным средством социализации, приобщения к культуре человеческих взаимоотношений через собственный эмоциональный опыт [3].

Музыкально-игровая деятельность, связанная с голосовым интонированием, движением и игровым взаимодействием детей, является подходящей формой реализации возможностей музыки в гендерном воспитании детей. Музыкальные игры выступают как тренинги по воспитанию в ребёнке гендерных качеств личности.

В музыкальной игре учить детей понимать и невербально выражать разнообразные эмоциональные состояния, развивать эмпатию, сочувственно относиться к окружающим, уметь подстроиться к партнёрам по игре, а также вырабатывать стремление к победе, желание добиться результата.

Музыка является генератором и транслятором гендерных ценностей. Средства музыкальной выразительности способны отразить и «фемининные» качества (мягкость, плавность, нежность музыкальных интонаций) и «маскулинные» качества (напористость, жёсткость).

Все виды искусства по своей природе являются подражательными, поэтому выполняют функции познания (Медушевский). Благодаря этому, музыка позволяет личности воссоздавать образы, заключённые в ней и применять к себе. Эффект «эмоционального дублирования», становящийся деятельностью в музыкальной игре, есть выстраивание привычек, черт характера. То есть музыка участвует в самостроительстве личности, в воспитании тех или иных гендерных качеств личности.

Педагогика – это искусство манипуляции. Владея гендерными знаниями, студенты в будущей профессиональной деятельности могут существенно повлиять на социальное развитие детей в контексте идей, связанных с эгалитарными ценностями.

В музыкальном воспитании необходимо привить ребёнку оба гендерных качества, следить за тем, чтобы в музыкально-игровой деятельности ребёнок пережил состояния, связанные с обоими гендерами.

Гендерное образование даст студентам возможность отойти от жёсткой фиксированности гендерных моделей поведения, покажет личностные пути развития и самореализации, не ограниченные традиционными гендерными стереотипами, позволит обеспечивать и поддерживать процессы гендерного самопознания, самостроительства и самореализации в себе и своих будущих воспитанниках [1].

Литература

1. Каменская, Е. Н. Гендерный подход в педагогике [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Е. Н. Каменская. – Ростов на Дону, 2006.
2. Клецина, И. С. Гендерная социализация [Текст] : учеб. пособие / И. С. Клецина. – СПб. : изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998.
3. Куприна, Н. Г. Экология музыкально-звуковой сферы современного ребёнка [Текст] / Н. Г. Куприна. – М. : Academia, 2007.

УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНЫМ ПРОЦЕССОМ КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

**САВЧЕНКО Л. Н., МАРИНИНА Т. Ф., ПОГОРЕЛОВ В. И.,
ГУЖВА Н. Н., МАНДЖИГОЛАДЗЕ Т. Ю.**
г. Пятигорск, Пятигорская государственная
фармацевтическая академия

Процессы перестройки высшей школы в значительной степени направлены на повышение мотивации учебной деятельности студента, желании студента эффективно овладевать знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности. Эффективность обучения определяется не только уровнем способностей студентов, но и свойствами учебной ситуации, методами обучения; это требует от преподавателя умения создавать ситуации, в которых потребность обучения ориентирует студентов на успех. Создание ситуаций, отвечающих преобладающей потребности студента, возбуждает интерес и повышает мотивацию обучения.

Методы и приемы повышения мотивации учебной деятельности студентов непосредственно связаны с педагогическим мастерством, которое характеризуется следующими основными компонентами:

– установка преподавателя на профессиональное, личностное самосовершенствование для достижения целей обучения и воспитания студентов;

- умение осуществлять единство обучения и воспитания;
- использование психологических закономерностей учения и личности студента для повышения эффективности усвоения учебного материала;
- умение применять средства обучения и соблюдать требования педагогики в конкретных формах и обстоятельствах обучения;
- владеть искусством общения для достижения целей обучения и воспитания.

Для высшей школы характерны разнообразные организационные формы обучения: лекции, практические и лабораторные занятия, семинары, практика и т.п. Все они являются способами управления познавательной деятельностью студентов в решении определенных дидактических задач, причем лекция является главным звеном дидактического цикла обучения.

Надо сказать, что отношение к лекционному курсу неоднозначно. Отдельные авторы считают, что лекционный курс в высших учебных заведениях должен быть минимальным или вообще отсутствовать, поскольку он не стимулирует студентов к самостоятельному изучению материала по учебникам. Существует мнение, что лекции должны читаться только в том случае, если лектор владеет совершенно новым, нигде еще не опубликованным материалом. Однако, на наш взгляд, лекции гораздо сильнее учебников возбуждают стремление студентов к науке, тем самым усиливая стремление студентов к самостоятельной работе.

По мнению некоторых исследователей, одним из важных синергетических методов образования выступает самообразование. Самостоятельная работа способствует развитию у обучающихся навыков самоорганизации, необходимых для профессиональной деятельности и направленных на приобретение способности самостоятельной обработки взглядов, самостоятельной постановки и решения профессиональных проблем. Самостоятельная работа студентов под контролем со стороны преподавателя является одним из эффективных методических приемов, позволяющим глубже понять и усвоить преподаваемую дисциплину, а также сформировать творческий подход к решению возникающих проблемных задач. Эффективность самостоятельной работы студентов определяется рядом факторов: использованием оптимальных форм работы, наличием высококачественного информационно-методического материала; наличием мотивации настоящих учащихся, осознанием ими цели обучения и цели изучения дисциплины, навыков учебно-познавательной деятельности; регулярностью общения с преподавателем.

Практические занятия служат своеобразной формой соединения теории с практикой. Опыт показывает, что нельзя на лабораторных занятиях ограничиваться выработкой только практических навыков, студент должен видеть связь выполняемой работы с практикой, его последующей профессиональной деятельностью. Роль преподавателя в том, чтобы все студенты были заняты напряженной творческой работой, поисками правильных и точных решений.

Одним из средств оптимального содержания обучения является установление последовательности при изучении разделов дисциплины, прочных связей и взаимоотношений разделов и тем изучаемого предмета. Чем теснее и глубже эта связь (в частности, изучение одного раздела дисциплины на основе знаний другого), тем выше уровень научной и профессиональной подготовки специалистов.

Удовлетворенность обучением зависит от уровня потребности в достижениях и еще больше – от степени удовлетворения ее в учебной деятельности. Важной характеристикой эффективности является облегчение учебной деятельности, которое значительно выше у студентов с высоким уровнем потребности. Студенты с высокой потребностью в достижениях мотивируют свое учение стремлением повысить свой престиж, быть на хорошем счету у преподавателей, желанием в дальнейшем заняться научной работой, развивать свои умственные способности, им нравятся предметы, которые они изучают и они учатся с большим удовольствием, чем студенты с низким уровнем потребности в достижениях, желают стать квалифицированными специалистами.

Эффективность учебной деятельности непосредственно связана и с потребностью в доминировании (самоутверждении). Потребность в доминировании – это стремление влиять на других, быть авторитетным, превосходить других в практической деятельности, одним словом, быть лидером. Учитывая тот факт, что в условиях обучения в вузе основная деятельность – учение, то потребность в доминировании начинает удовлетворяться в результатах познавательной деятельности, в возможности доминировать над другими, благодаря успехам в познании.

Одним из важных факторов повышения мотивации учебной деятельности студентов является внедрение балльно-рейтинговой системы оценки знаний. Оценивая каждый этап учебной деятельности студента, мы побуждаем его к систематическому посещению лекций, практических занятий, выполнению всех необходимых технологических операций, направленных на приобретение теоретических знаний и практических умений. Таким образом, с одной стороны, мы поддерживаем стремление учащихся в познании, получении наивысшего рейтингового балла. С другой стороны, создается ситуация, когда

процесс познания осуществляется не ради познания как такового, а ради удовлетворения определенной потребности. Этот процесс происходит вследствие «сдвига мотива на цель» или формирования функциональной автономии мотивов. Ориентировочная деятельность, таким образом, становится самостоятельной функцией со своими целями и мотивацией. Таким образом, искажается сама суть процесса познания как деятельность человека, направленная на накопление знаний, информации об окружающем мире, деятельность, которая в конечном счете, служит достижению жизненно важных целей человека; главной движущей силой которой является потребность в познании. С нашей точки зрения, балльно-рейтинговая система по своей сути, не в полной мере способствует стремлению студентов к расширению опыта, увеличению знаний и их упорядочиванию, стремлению быть компетентным, приобрести навык свободного оперирования знаниями, фактами, а лишь в какой-то степени дисциплинирует студентов в учебном процессе.

Таким образом, управление учебным процессом является сложным и многогранным процессом, направленным на повышение эффективности образования в высшей школе.

РАЗДЕЛ 4

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

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

АКУЛОВА Т. Н., БУРОВА Л. С.

г. Балашов Саратовской обл., Балашовский институт (филиал)
Саратовского государственного университета
им. Н. Г. Чернышевского

На современном этапе развития России система высшего профессионального образования направлена на повышение уровня научно-исследовательской подготовки будущих специалистов. Функция образования как социального института общества выражается в том, что образовательная система не только вооружает обучающихся определенной суммой знаний, но и формирует у каждой личности потребность в непрерывном саморазвитии, закладывает умения и навыки самообразования в новых жизненных условиях, готовя будущего специалиста как основного организатора и участника учебно-воспитательного процесса, способного к самосовершенствованию в интеллектуально-культурной, духовно-нравственной и активно-творческой деятельности.

В настоящее время в вузе большое внимание уделяется самостоятельной научно-исследовательской деятельности студентов – деятельности, направленной на выработку нового знания, постановку проблемы, формулирование идеи и гипотезы исследования, выбор и применение определенных методов, доказательное оформление полученных результатов. Существует два направления научно-исследова-

тельской работы: деятельность, осуществляемая на аудиторных занятиях и самостоятельная деятельность студентов, которую они планируют и организуют в соответствии с моделью обучения в образовательном учреждении.

Исследовательская работа студентов, проводимая под руководством преподавателя, в высшем учебном заведении осуществляется посредством реализации учебного процесса, главной целью которого является не только получение ими необходимого объема научных знаний и умений, но и формирование у студентов соответствующих личностных качеств и способностей. Следовательно, современная учебная деятельность студентов по способам и средствам осуществления максимально приближена к научной. Но эта деятельность еще и творческая, направленная на преобразование самого обучающегося, что ведет к возрастанию самостоятельной активности студентов в ходе обучения.

В связи с этим, как отмечает А. М. Манакова, меняется отношение к самому процессу преподавания: в нем ведущей становится ориентация не на запоминание системы знаний, а на логику исследовательского процесса. Следовательно, наиболее приоритетным направлением образования студентов в вузе является многоуровневая система обучения, что позволяет изменить статус, содержание и организацию научно-исследовательской работы студентов. По мнению А. Ахизер, многоуровневое обучение – это реакция образования на становление открытого общества, ведущей характеристикой которого является отказ от статичности, готовность и способность к переменам, ценностное отношение к знаниям. Многоуровневая подготовка студентов в вузе предполагает направленность на личность обучающегося, ее всестороннее развитие, как эмоциональное, так и интеллектуальное, подготовку к непрерывному образованию и ориентация на самообразование.

Выполнение научно-исследовательской работы со студентами всегда связано с преодолением трудностей, с достижением более высокого уровня знаний и умений. Решая основную проблему, студенты учатся видеть другие, соподчиненные ей, постоянно сталкиваются с противоречиями между достигнутым уровнем знаний, умений, навыков и необходимостью достижения еще более высокого уровня, что сопровождается эмоциональным подъемом, повышает темп и эффективность познавательной деятельности студентов.

По мнению Л. Г. Вяткина, для успешной организации научно-исследовательской работы студентов на современном этапе развития вуза необходимы следующие условия:

- непрерывное совершенствование традиционных студенческих научных подразделений: научных кружков, других творческих объединений (вычислительный центр, конструкторское бюро, экспедиции, и т. д.);

- постоянное укрепление связи студенческой научной тематики с проблемами кафедральных исследований;

- поэтапный характер студенческих исследований.

Активизации научно-исследовательской деятельности студентов способствуют ее четкие цели, задачи и принципы, а также использование в практике подготовки будущих специалистов таких принципов обучения, как научность, систематичность, связь теории с практикой, наглядность, доступность и индивидуальность. Целями организации НИРС являются:

- развитие интереса студентов к научному творчеству;

- формирование их научного мышления;

- выработка у студентов навыков анализа первоисточников и приемов научно-исследовательской деятельности.

Задачи научно-исследовательской работы студентов педвузов направлены на:

- овладение навыками работы с различными информационными источниками в целях расширения научно-педагогического и методического кругозора;

- развитие склонности к поисковой, исследовательской деятельности, к творческому решению учебно-воспитательных задач;

- формирование умений и навыков применения исследовательских методов для осуществления практических задач обучения и воспитания;

- накопление опыта исследовательской работы по профилирующим дисциплинам, и особенно по психолого-педагогическим.

Главными принципами организации НИРС являются:

- раннее массовое включение студентов в научно-исследовательский труд;

- актуальность научной тематики;

- связь тематики с проблемами кафедр;

- результативность исследований.

Научно-исследовательская деятельность студентов реализуется в научно-теоретическом и научно-практическом направлениях. Существует и применяется два основных вида научно-исследовательской работы студентов: научно-исследовательские работы, осуществляемые в учебном процессе, научно-исследовательские работы – во внеучебное

время и в процессе педагогической практики студентов.

Учебная НИРС включает в себя изучение учебного материала, активное участие в обсуждении вопросов на семинарских занятиях, подготовку к ним, самостоятельный подбор литературы, изучение теории интересующего вопроса, анализ источников и практики, а также написание рефератов по темам практических занятий, курсовые и дипломные работы. Условием успешной организации научно-исследовательской работы является постепенное овладение методикой психолого-педагогического исследования, адекватной поставленным перед студентами задачами и достигнутому уровню их научного мышления.

Наиболее эффективной формой НИРС для развития исследовательских и научных способностей студентов является исследовательская работа во внеучебное время и в процессе прохождения педагогической практики. Основными формами НИРС, выполняемой во внеучебное время являются:

- предметные кружки, в которых студенты овладевают методами познания, исследования, пишут доклады на основе литературных и других источников знаний, делают сообщения о проделанной работе, принимают участие в обсуждении разных вопросов;
- проблемные кружки, где участие студентов в исследованиях организуется на основе актуальной проблематики, предлагаемой преподавателями кафедр, образовательными и научно-методическими учреждениями;
- проблемные студенческие лаборатории, создающиеся на основе коллективной творческой работы;
- научных и научно-практических конференций, способствующих развитию у студентов элементов научного мировоззрения, внутренней культуры, познавательной активности и самостоятельности;
- внутривузовские и республиканские конкурсы.

Большое развивающее значение имеют индивидуальная и коллективная работа по учебным заданиям во время педагогической и производственной практик, в процессе которых формируется навык изучения интересов, индивидуальных особенностей учащихся, межличностных отношений в коллективе. Практика является относительно самостоятельной деятельностью студентов. В качестве результата управления этой деятельностью выступает самоорганизация - результат, достигаемый посредством сознательного и целенаправленного управления самостоятельной деятельностью, что способствует развитию профессионального самоопределения будущего

специалиста. В системе профессиональной подготовки педагогическая практика выполняет такие важнейшие функции, как обучающая, развивающая, воспитывающая, исследовательская и диагностическая, овладение которыми способствует становлению и самореализации личности студента.

Личностное значение исследовательской деятельности заключается в том, что в идеале она воспитывает самостоятельность и творчество, независимость и ответственность за свою позицию, сдержанность и критичность в оценке результатов своих и чужих исследований, бескорыстие научного поиска, способность взглянуть на действительность под новым углом зрения.

Таким образом, процесс обучения в вузе предоставляет возможность студенту самому решать исследовательские задачи и приобретать опыт проведения исследований по специальности. В процессе научно-исследовательской работы студенты приобщаются к активному творческому поиску и самостоятельному анализу добытых фактов, овладевают современными методами научных исследований.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ – ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

ЕФИМОВА М. А.

г. Курган Челябинской обл., Курганский педагогический колледж

Обеспечение и организация инновационных процессов в образовательных учреждениях, предполагающих совокупность процедур и средств, которые позволяют превратить педагогическое открытие или идею в образовательное нововведение является инновационной деятельностью [1], то есть деятельностью в рамках инновационного процесса, предусматривающую трансформацию идей в конкретные результаты. Педагогическая инноватика выступает как средство преобразования образовательного пространства, достижения качественного результата обучения. В условиях среднего специального педагогического образования таким результатом будет сформированность профессиональных компетенций будущего специалиста – учителя.

Особенности педагогической инновации: предмет инновационной деятельности – личность и студента, и преподавателя; зависимость от объективных условий в виде социального заказа общества; психологическая и интеллектуальная готовность преподавателей к

принятию и реализации инноваций

Педагогический коллектив колледжа работает над единой научно-методической темой «Активизация инновационной деятельности педагогического коллектива по формированию компетенций выпускников ОУ СПО». Для осуществления данного направления деятельности необходимо использовать механизмы развития, включающие в себя:

- культивирование интереса к новшествам в педагогическом сообществе;
- создание социокультурных и экономических условий для освоения нововведений;
- инициирование возникновения инноваций и механизмов их поддержки;
- внедрение перспективных нововведений в реально действующий образовательный процесс на институциональном уровне.

В колледже разработана нормативно-правовая база инновационной деятельности. В перечень локальных актов входят:

- положение об организации научно-методической работы;
- положение об инновационной деятельности;
- рекомендации по организации работы преподавателя над темой самообразования;
- локальные акты по организации исследовательской деятельности студентов;
- положение о студенческом научном обществе;
- положение о творческой группе;
- положение о фестивале инновационных образовательных технологий «Идущие впереди»;
- положение о выплатах стимулирующего характера.

По запросу научно-методической службы психолого-педагогической службой колледжа проведена диагностика по проблеме готовности преподавателей к осуществлению инновационной деятельности.

Вопросы анкеты были разделены на три направления (таблица 1).

Таблица 1

Направления	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Значимость творческого подхода в педагогической деятельности	78 %	18 %	4 %
Готовность к самоконтролю	86 %	12 %	2 %
Готовность к внедрению инновационных технологий	66 %	24 %	10 %

Конечно, результаты диагностики субъективны, так как получены на основе самооценки преподавателей.

В Программе развития колледжа определен подпроект «Поддержка инновационной деятельности преподавателей», в механизме реализации которого, одно из направлений – организация обучающих семинаров по повышению информационной грамотности, осуществлению экспериментальной работы, мониторинг динамики участия преподавателей в инновационной деятельности.

В 2008 г. на базе колледжа было открыто новое структурное подразделение – Ресурсный центр профессионального образования (РЦПО), где аккумулируются новые идеи, опыт преподавателей в области внедрения современных образовательных технологий.

Преподаватели колледжа активно участвуют в Областных временных научно-исследовательских коллективах (ВНИК): 2007 год в рамках ВНИК «Новые подходы к усилению социальной роли учреждений профессионального образования Курганской области» были разработаны технологии: вовлечения молодежи в социально-значимую деятельность, выявления одаренных студентов. Совместно с Курганской епархией и в рамках ВНИК «Подготовка педагогов к развитию духовных ценностей обучающихся, воспитанников» были разработаны: программа учебного курса, методические рекомендации в данной области. Результатом этой работы стали не только выступления на конференциях, издание рекомендаций, но и введение в образовательный процесс таких дисциплин, как «Социальное проектирование», «Методика преподавания курсов духовно-нравственной направленности». Рассматривается вопрос об использовании технологии «Учебная фирма» в учебно-производственной практике студентов.

В колледже с марта 2008 г. действует Положение о стимулирующих выплатах и надбавках. Разработаны критерии по всем категориям работников, созданы рабочая комиссия и совет по утверждению результатов за семестр. Результаты активной инновационной деятельности отражены в критериях, тем самым, созданы экономические предпосылки для инновационной деятельности преподавателей. Победители фестиваля «Идущие впереди» ежемесячно получают фиксированную сумму в течение учебного года.

Формированию необходимых компетенций будущих специалистов, проявляющихся в умении самостоятельно вести поиск информации, разрабатывать образовательную программу, способствует научно-исследовательская работа студентов. В колледже создано студенческое научное общество, которое в основном составляют участники творческих групп, в колледже в 2008-2009 учебном году – 20 творче-

ских групп. Круг исследуемых проблем достаточно широк: от фольклора до политических интересов молодежи.

Функционирование ОУ в режиме развития требует слаженной, эффективной работы педагогического коллектива. Одним из направлений научно-методической работы является создание условий (информационных, экономических, психологических, кадровых), при которых каждый преподаватель сможет раскрыть свой инновационный потенциал, активно участвовать в инновационной деятельности колледжа.

Литература

1. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Хуторской. – М. : Изд. центр «Академия», 2008.

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

ЖУРАВЛЕВА С. Н.

г. Бугуруслан Оренбургской обл., Педагогический колледж

Изменяющиеся социально-экономические условия предъявляют новые требования к системе образования и подготовке будущих специалистов, способных эффективно действовать и адаптироваться в современном информационном обществе. Сегодня основным элементом желаемого результата образования является развитие инновационного, творческого подхода человека к действительности. Социально-экономические преобразования в современном обществе создали реальные предпосылки для обновления системы образования. По мнению ученых, пришел в действие механизм саморазвития образовательных учреждений, выяснилось, что его источники находятся в творчестве педагога, в его инновационной деятельности.

В контексте вышеназванных преобразований мы сталкиваемся с традиционной проблемой профессиональной подготовки учителя – «эффектом двойного запаздывания», заключающимся в отставании системы профессионального образования от развития школы и от продвижения науки. Анализ теории и практики подготовки будущего учителя позволил нам своевременно отказаться от методики подготовки специалиста посредством «передачи» ему знаний в виде неизменных и абсолютных образцов, стандартов и шаблонов. В качестве

магистрального направления была выбрана ориентация на подготовку учителя в рамках целостного педагогического процесса, аккумулирующего идеи современного образования.

Процесс подготовки будущего специалиста в этом случае требует ответа на вопросы: каковы болевые точки современной школы? Претворяется ли в жизнь мысль о творческом характере педагогической деятельности? Реальны ли субъект – субъектные отношения? Создаются ли ситуации успеха для каждого студента? Моделирует ли процесс профессионального становления структуру инновационной деятельности? Насколько вероятна творческая самореализация преподавателей и студентов в условиях инновационной деятельности колледжа и образовательных учреждений города, региона? Считаем, что продуктивное решение данных вопросов возможно лишь в сотрудничестве с социальными партнерами. Выстраивая образовательное пространство педагогического колледжа, нельзя не считаться с тем, что современные педагогические проблемы разрешаются путем создания и внедрения в образовательный процесс инновационных систем. Данное обстоятельство потребовало обновления содержания образования и технологий обучения, расширения сферы социального партнерства; предварительного планирования не только будущих изменений, но и прогнозирования последствий их влияния на личность студентов.

Таким образом, образовательное пространство мы понимаем не как множество образовательных систем и педагогических технологий, а как объективную реальность, в которой задаются и реализуются цели государственной образовательной политики, где функционируют специфические связи и отношения между субъектами образовательного процесса, направленные на всемерное расширение возможностей развития личности.

Включение субъектов образовательного пространства в инновационную деятельность является приоритетным педагогическим условием не только успешного «самовыражения, рождения оригинальных идей, но и повышения качества обучения. Инновационность как характеристика современного обучения относится не только к дидактическому его построению, но и к социально-значимым результатам» [4]. Учитель является главным действующим лицом любых преобразований в системе образования. В связи с этим следует уточнить, что инновационная деятельность способствует не только созданию и распространению «новшеств», но и, прежде всего, должна приводить к существенным изменениям в образе деятельности, стиле мышления, отражать назревшую потребность в переменах [5].

Инновационная деятельность в нашем колледже приобретает

несколько смыслов.

Во-первых, происходит изменение психологического климата, появляются новые цели, ценности, меняется содержание профессионального образования; реализуются идеи сотрудничества, конкурентоспособности.

Во-вторых, внедряются и распространяются педагогические технологии инновационного характера в учебно-воспитательный процесс не только колледжа, но и образовательных учреждений региона.

В-третьих, активно разрабатываются новые технологии проектирования, управления, обучения и воспитания будущего учителя.

В-четвертых, педагогическая деятельность приобретает устойчивый, творческий характер.

Определение инновационного пути развития позволило осуществить перевод учебного заведения в статус колледжа, осуществить интеграцию с высшим учебным заведением, активно внедрять личностно-ориентированный подход, создать принципиально новую систему управления качеством образовательного процесса в колледже и многое другое. В настоящее время банк инноваций ГОУ СПО «Педагогический колледж г. Бугуруслана» состоит из следующих направлений:

I. Взаимодействие в системе «Педагогический колледж – педагогический вуз».

II. Мониторинг образовательной деятельности, который мы рассматриваем как выявление соответствия фактических результатов деятельности образовательного пространства колледжа конечным результатам. Содержательной базой мониторинга является: модель выпускника колледжа, разработанная в 2005 г.; квалификационная характеристика преподавателя; требования государственных образовательных стандартов к минимуму содержания и уровню подготовки выпускника.

III. Комплексное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса, включающее разработанные профессиональные образовательные программы по специальностям 050303 «Иностранный язык», 050709 «Преподавание в начальных классах», 050301 «Русский язык и литература», 050603 «Изобразительное искусство и черчение»; рабочие учебные программы по дисциплинам и профессиональной практике; учебно-методические комплексы по предметам, введенным в учебные планы повышенного уровня.

В настоящее время в колледже разработано, отрецензировано и апробируется свыше 150 рабочих учебных программ и более 100 учебно-методических комплексов.

IV. Активное внедрение в образовательный процесс поисковых моделей обучения, профессионально-ориентированных технологий,

технологий учебного проектирования, коллективного взаимообучения, технологии встречных усилий и др.

V. Внедрение разнообразных форм коллективной, творческой, внеурочной деятельности студентов.

VI. Разработка контрольно-измерительных материалов, показателей и критериев подготовки конкурентноспособного специалиста.

Преподавателями колледжа разработаны КИМы для входного, текущего, промежуточного контроля, определены показатели и критерии усвоения знаний, умений и навыков студентов.

VII. Создание научно-методической продукции, насчитывающей сегодня свыше 160 экз., что является хорошим дидактическим материалом не только для преподавателей и студентов колледжа, но и учителей школ города и региона. Такое сотрудничество расширяет содержание социального партнерства в образовательном пространстве, позволяет отслеживать актуальность применяемых технологий подготовки специалистов, исходя из требований практики, способствует повышению качества образования.

VIII. Исследовательская деятельность студентов и преподавателей характеризуется активностью; высоким уровнем восприимчивости новшеств; постоянным поиском; потребностью в создании нового; внедрением различных форм педагогической деятельности; личностной мотивацией к самореализации.

Подготовка будущего учителя к инновационной деятельности эффективна, если она разворачивается в адекватных учебных формах и решает две взаимосвязанные задачи: формирование инновационной готовности к восприятию новшеств и обучение умениям действовать по-новому [5]. Содержание системы готовности будущего учителя к инновационной деятельности в практике работы колледжа представлено следующими взаимосвязанными компонентами: методологическими знаниями, теоретическими знаниями, методическими знаниями, технологическими знаниями. Особое внимание мы обращаем на необходимость моделирования основных функций инновационной деятельности преподавателя в реальной практике подготовки будущих учителей: изменение в целеполагании; постановка целей через результаты обучения; моделирование ситуаций по изменению содержания образования; введение новых средств обучения, новых моделей обучения; выдвижение новых идей развития школьников. В большинстве случаев выбирается следующий путь: мотив – знание – подражание – творческое копирование – подлинное творчество – рефлексия.

Результатом работы является положительная динамика развития личностной, профессиональной и социальной компетентностей будущего специалиста.

Литература

1. Ангеловски, К. Учителя и инновации [Текст] / К. Ангеловски. – М., 1991.
2. Бордовская, Н. В. Педагогика [Текст] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб., 2008.
3. Гребенюк, О. С. Теория обучения [Текст] / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – М., 2003.
4. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии [Текст] / М. В. Кларин. – Рига, 1995.
5. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М., 1997.

ИННОВАЦИИ И УРОВЕНЬ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ

МАРКОВА Н. Г.

г. Нижнекамск, Нижнекамский муниципальный институт

Обращенность современного общества к человеку, его культуре и духовному миру становится доминантой цивилизованного развития. В образовании должна происходить ориентация на этнонравственное и творческое развитие будущего специалиста. Образование, и в целом просвещение, во все времена содействовало сохранению стабильности общества, взаимоотношений людей разных национальностей, взаимодействию и взаимовлиянию культур. Для современного общества характерен новый взгляд на образование и его функциональную роль в жизни людей. В настоящее время образование стало непрерывным процессом, и оно охватывает весь период активной жизни человека. Именно образование может позволить России преодолеть затянувшийся кризис и войти в число современных высокоиндустриальных стран. Но при этом хочется подчеркнуть то, что просто словами проблему не решить, при этом необходимы практические действия. Поскольку Россия становится органичной частью мирового сообщества, поэтому сегодня надо задуматься над тем, что может ожидать систему высшего образования России в будущем.

В современном мире, когда большинство государств становятся полиэтническими, когда на первое место выходят проблемы аккультурации и вопросы ментальной совместимости людей различных наций, народностей и проблемы толерантности их ментальных взаимо-

отношений (Б. С. Гершунский) формирование межкультурной компетентности становится важной задачей модернизации поликультурного образовательного пространства. Сегодня главная задача образования – научить молодежь приобретать знания, жить и работать в многонациональном обществе, в диалоге культур.

В кратком словаре иностранных слов (М., 1974) дается такое определение: «Компетенция (лат. соответствие, соразмерность) – круг полномочий какого-либо учреждения или лица; круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом». Сегодня для определения понятия компетенция нет однозначного определения.

В. Хутмахер (Walo Hutmacher) отмечает, что среди исследователей есть мнение, что компетенция ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что».

Введение понятия компетентности как «умение мобилизовать знания и опыт к решению конкретных проблем» (термин Жана-Франсуа Перре) позволяет рассматривать компетентность как многофункциональный инструмент измерения качества профессионального образования. Практика показывает, что реализация компетентного подхода к развитию современного специалиста способствует достижению основной цели образования – подготовка квалифицированного специалиста, конкурентоспособного на рынке труда.

Понятие «компетентность» характеризуется как оперативный объем знаний, умений и навыков (М. А. Чошанов, Е. К. Юсеф и др.); интегрированная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза (Д. А. Махотин, Ю. В. Фролов и др.); владение определенными знаниями, навыками, жизненным опытом (В. Д. Шадриков); способность к осуществлению практических деятельностей (А. В. Хуторский). С одной стороны, понятие «компетенция» понимается в обиходе как круг проблем, сфера деятельности, в которой человек обладает знаниями и опытом, совокупностью полномочий; общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, полученных благодаря обучению (В. А. Кальней, С. Е. Широков). С другой стороны, «компетенция – открытая система процедурных, ценностно-смысловых и декларативных знаний, активизированных и обогащенных в деятельности по мере возникновения реальных жизненно важных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенции (Д. А. Махотин, Ю. В. Фролов и др.); готовность использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки в жизни для решения практических и теоретических задач (А. В. Хуторский).

Задача вуза – подготовить будущего специалиста научиться жить вместе с другими в условиях глобализации, поликультурности, в согла-

сии с иными культурами, типами жизни, нациями, этносами, конфессиями; эффективно и нравственно справляться со своими жизненными проблемами; научиться жить в новой энергетике социально- морально- го напряжения. Постоянно обновляющийся мир приводит к постепенному изменению идеала образования: «от человека образованного» к «человеку культуры», от «специалиста-специи» к «универсалии» [2].

Авторы толкового словаря под редакцией Д. И. Ушакова подчеркивают различия понятий «компетентность» и «компетенция». «Компетентность – осведомленность, авторитетность; компетенция – круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом, кругом полномочий» [5].

Межкультурная компетентность включает в себя умение быть гибким, тактичным, гуманным, быть терпимым к новым идеям, взглядам, готовым принимать изменения, быть находчивым при решении проблем и преодолении кризисов. В современном обществе люди, характеризующиеся межкультурной компетентностью, способны занять достойное место в обществе. Поэтому важная задача высшего образования, особенно в современном обществе – это целенаправленно способствовать формированию межкультурной компетентности школьников, студентов. В процессе формирования межкультурной компетентности необходимо уделять внимание «порогу ментальности». Понятие «порог ментальности» – это та условная черта, за которой становится возможной или невозможной адекватная реакция человека в ситуации межкультурного общения.

Инновация (нововведение) происходит от лат. Innovation – введение чего-либо нового. Это процесс изменения, связанный с созданием, признанием или внедрением новых элементов (или моделей) материальной и нематериальной культур в определенной социальной системе в области техники, технологии, организации труда или управления, основанный на использовании новых идей, достижений науки и мирового передового опыта. Стратегия инновационного обучения предполагает такую системную организацию процесса обучения, при которой личность педагога по-прежнему выступает как ведущий элемент, но при этом меняется его позиция по отношению к студенту, к себе самому. Преподаватель уже выступает не только как носитель и транслятор знаний, но и как помощник в становлении личности и развитии индивидуальности студента. Изменяется характер воздействия на него: позиция авторитарной власти, право старшего и сильного утрачиваются, взамен их утверждается позиция демократического взаимодействия, помощи, сотрудничества, внимания к инициативе. Изменяется и позиция студента, который переориентируется с результата усвоения, с по-

лучения оценки на активное взаимодействие с преподавателем и самостоятельную работу над своим образованием (самообразованием).

Особенностью инновационного обучения в высшей школе является изменение функций знаний, которые осваиваются в вузе, и способов организации их усвоения. Знание даст человеку возможность занять место в современной культуре и цивилизации, если будет представлено в духе современного информатизированного общества как системное, междисциплинарное, обобщенное.

Инновационное образование включает в себя личностный подход, фундаментальность образования, творческое начало, сущностный и акмеологический подход, профессионализм, синтез двух культур (технической и гуманитарной), использование новейших информационных технологий. Фундаментальность наряду с целостностью и направленностью на удовлетворение интересов этноориентированной личности, образует основные черты новой парадигмы образования. Первое в инновационном обучении – это развитие способностей на основе образования и самообразования.

Если для 60-80-х гг. прошлого века была характерна формула образования «Знать все о немногом и немного обо всем», то 90-е гг. прошлого столетия породили новую формулу – «Знать о сущности всего, чтобы познать новую сущность». Познать сущность, самую суть из множества дисциплин и обилия информации в каждой дисциплине – вот цель современного учащегося, особенно студента.

Сущностный подход в образовании предполагает синтез естественных, гуманитарных и технических наук. Акмеологический подход тесно связан с сущностным подходом при организации инновационного образования. Акмеология (от греч. «акме» – пик, вершина, высшая ступень чего-либо, цветущая сила) – новая область научного знания, комплекс научных дисциплин, объектом изучения которых является человек в динамике его саморазвития, самосовершенствования, самоопределения в различных жизненных сферах самореализации.

Межкультурная компетентность специалиста является проводником в межнациональных отношениях, так она способна принимать участие в диалоге культур, в условиях межкультурной коммуникации на основе принципов сотрудничества, взаимного уважения, толерантности к культурным различиям и преодоления культурных барьеров.

Литература

1. Персикова, Т. Н. Межкультурная коммуникация и корпоративная культура [Текст] : учеб. пособие / Т. Н. Персикова. – М. : Логос, 2002.

2. Свасьян, К. А. Человек как творение и творец культуры [Текст] / К. А. Свасьян // Вопросы философии – 1987. – № 6.
3. Васильева, Е. Н. Инновационность в обучении будущего специалиста [Текст] / Е. Н. Васильева // Стандарты и мониторинг. – 2004. – № 2.
4. Этнодидактика народов России: практико-ориентированный подход к обучению [Текст] / под ред. Ф. Г. Ялалова. – Нижнекамск : Чишмэ, 2003.
5. Толковый словарь русского языка [Текст] / под ред. Д. И. Ушакова. – М., 1935.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПОДГОТОВКЕ ПРАКТИКООРИЕНТИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

СЕМЁНОВА Э. С.

г. Чебоксары, Чебоксарский педагогический колледж
им. Н. В. Никольского

За годы существования колледжа сложилась целостная система организации педагогической практики. Сегодня сделан акцент на использование инновационных подходов в ходе практики.

Практика, по мнению современных учёных Л. В. Загрекова, В. А. Слостёнина, И. Ф. Харламова, в профессиональном образовании имеет 2 статуса, как учебный предмет и процесс.

В первом случае практика входит в Госстандарт, даёт систему знаний, умений, норм, ценностей и реализуется в учебном процессе.

Во втором – практика как производственный процесс, встроенный в условия школ, дошкольных учреждений, специально коррекционных учреждений.

Инновационными подходами, обеспечивающими практикоориентированность и позволяющими модернизировать процесс подготовки, на наш взгляд, являются:

1. Научно-теоретическое обоснование педпрактики как производственного процесса.
2. Совершенствование системы организации педпрактики.
3. Учебно-методическое сопровождение.
4. Инновационное сотворчество образовательного пространства базовых учреждений и колледжа.
5. Психологизация процесса практической подготовки.
6. Усиление познавательной активности студентов в процессе моделирования профессиональной деятельности.

7. Культурное пространство как основа профессионального роста.

Педагогическая наука последних лет условно выделяет три важнейших этапа практической подготовки специалистов:

1. Вхождение в профессиональную среду, сюда включаются такие периоды становления специалиста, как профориентация, профотбор, проадаптация.

Как показывает опыт, изначально абитуриент должен иметь склонность к педагогической профессии. Та молодёжь, которая недостаточно чётко определила свой профессиональный путь, в большей мере подвержена разочарованию и нередко недостаточно хорошо и ответственно относится к практике, к учёбе в целом.

Очень важно, чтобы у студента уже на I этапе сложилось правильное представление о структуре педагогической деятельности и педнауке, будущих функциональных обязанностях.

2. Этап моделирования эффективной профессиональной деятельности или этап профессионального развития будущего специалиста. Это самый длинный этап во временном отношении.

Большую роль на этом этапе в профессиональном развитии студентов играют базовые учреждения.

На сегодня мы сотрудничаем с 24 дошкольными учреждениями и 14 школами. Это лучшие образовательные учреждения города, именно там студенты начинают приобретать свой первый и последующий практический опыт: сверяют теорию с практикой, изучают возрастные и психологические особенности детей, знакомятся со структурой образовательных учреждений, осваивают свои будущие функциональные обязанности, инновационный опыт работы лучших педагогов.

3. Этап становления профессионального роста, формирования психологической готовности к самостоятельной профессиональной деятельности.

Этот этап приходится на конец выпускного курса, когда завершено изучение всех теоретических дисциплин, будущие выпускники выходят на преддипломную практику, написана курсовая работа, студент активно готовится к защите дипломной работы. На этом этапе студенты демонстрируют методическую компетентность, методическую самостоятельность, умения элементарного научного исследования.

Каждый этап педпрактики в нашем случае обеспечен системой диагностик, позволяющих отслеживать психологическое, профессиональное состояние студента на каждом этапе. Большое место отводится самодиагностике, проводимой студентами, это приучает их к рефлексии.

Система организации самой практики по всем специальностям

организационно совершенствуется, углубляется по формам: обеспечен единый день практики на протяжении 3-х лет; определено место и время консультаций; обеспечено единое методическое руководство; создана единая система организации совместной внеучебной деятельности школ и колледжа, согласованы расписания со школами. После каждого вида практики проводятся круглые столы, конференции, открытые диалоги, что также способствует профессиональному, личностному росту студентов, их практикоориентированности.

Другим важным подходом организации педпрактики является обеспечение учебно-методическим сопровождением (УМК).

Мы различаем сопровождение:

- для руководителей педпрактики (документы, регламентирующие образовательную деятельность: рабочие программы, Положения, планы практики, требования к аттестации студентов и др.).

- для студентов практикантов (программа педпрактики, образцы документации, материалы для самодиагностики, рекомендации, образцы конспектов, планов и др.). УМК облегчает руководство практикой, ставит её на более современный уровень.

Говоря об инновационном сотворчестве, обращаемся к базовым образовательным учреждениям.

Опыт включения в базу практики лучших дошкольных учреждений, школ (центры, лицеи, гимназии) подтверждают продуктивность данной работы. Особенностью этих учебных заведений является их инновационная направленность. В период разных видов практики (особенно преддипломной) студенты знакомятся с инновационными технологиями, инновационными ориентирами. Информированность студентов об инновационной деятельности и включение их в инновационное пространство базовых учреждений позволяет достичь более высокий результат.

Одним из современных требований подготовки специалиста системы педагогического образования – это усиление психологизации образовательного процесса. Если вспомнить слова Амосова «Каждый учитель – психолог», то это только подтверждает эту тенденцию.

Одной из задач профессионального обучения является задача формирования у будущих специалистов таких профессиональных качеств, как психологическая компетентность, психологическая выносливость, способность к диагностированию. Эти требования отражены в модели выпускника.

Практика, конечно, благодатное условие для формирования этих качеств. В целом же знание психологии является могучим фактором не только работы над собой, но и формирует умения проектировать развитие детей, предотвращать возможность отклонения в поведении,

конфликты.

Мы считаем, что очень важно, чтобы преподаватель-методист хорошо знал психические особенности возраста студентов, с которыми он работает, и активно пользовался таким важным инструментом как психологические знания. С этой целью был организован годичный семинар по проблеме «Психологические знания в практику работы преподавателей-методистов».

Педпрактика – это та часть учебного процесса, по которой судят о работе всего коллектива и каждого преподавателя в отдельности. Подготовка к практике начинается задолго до выхода на неё. Изначально уроки спецдисциплин практикоориентированны.

Как показывают наблюдения, преподаватели спецдисциплин широко используют различные активные формы учебных занятий: «мозговой штурм», «мозговая атака», эвристические ситуации, вопросы, фиксирующие противоречия, например: «Почему необходимо стремиться к тому, чтобы процесс обучения носил развивающий характер» (Л. Б. Никифорова) «Чем являются кризисы возраста: толчком для дальнейшего развития или препятствием развития» (Г. И. Михайлова).

Особенное значение в условиях подготовки к практике играют деловые игры, где студенты моделируют ситуации, встречающиеся на практике, и это способствует их профессиональному становлению, активизирует мысль, их практический опыт.

В целом же необходимо отметить, что сама практика по всей структуре и содержанию способствует познавательной активности студентов, максимально приближает к будущей самостоятельной работе.

Важным условием модернизации практики является педагогическая культура.

В содержании педагогической культуры можно выделить несколько стержневых компонентов: культуру знаний, культуру общения, поведения, внешнего вида.

Это условие реализуется в совместной работе с базовыми учебными заведениями. На практике студенты знакомятся с эффективной организацией педпроцесса, что является составной частью профессиональной культуры, происходит профессиональный диалог между педагогом и студентом, практикантом и воспитанником, отрабатываются профессионально-эстетические особенности труда педагога: это внешний вид, жесты и другие «профессиональные мелочи».

Итак, на наш взгляд, если соблюдаются все названные условия, подходы в организации практики, то студент к выпуску будет соответствовать в полном объёме критериям профессиональной готовности к самостоятельной работе.

ИННОВАЦИИ И УРОВЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

ФИЛИППОВА Н. М.

г. Чебоксары респ. Чувашия, Чебоксарский педагогический колледж
им. Н. В. Никольского

Введение института социальных педагогов в России в 1990 г. знаменовало собой кардинальный поворот общества к проблемам детства, обусловленный общими тенденциями гуманизации и демократизации социальной жизни России. Становление правового, демократического государства происходит на фоне глубоких преобразований в стране, порождающих множество социальных, экономических, нравственно – психологических и других проблем, протекает достаточно трудно и противоречиво.

Социальная педагогика – это особая профессия, в высшей мере человеческая и милосердная, благородная и одухотворённая. Она требует умения любить людей, предполагает невероятный труд души, добровольно взятую на себя ответственность за судьбу другого человека, готовность быть ему полезным и нужным, преодолевать во имя этого преграды и трудности.

Мы разделяем мнение М. А. Галагузовой, что содержательно задачу деятельности социального педагога можно определить как помощь в интеграции ребёнка в общество, помощь в его развитии, воспитании, образовании, профессиональном становлении, иными словами – помощь в социализации ребёнка, формировании его социальной компетентности.

На основе анализа профессиональной деятельности специалиста (определения профиля, обобщённых трудовых функций, структуры труда, профессиональных функций, затруднений, перспектив развития) нами выделены три уровня деятельности социального педагога: макро-, мезо- и микро уровень, отличающиеся по основным элементам деятельности: цель, объект, субъект, содержание, функции, методы, средства.

На макроуровне социально-педагогическая деятельность направлена на принятие определённых мер по улучшению среды обитания ребёнка. Эта деятельность связана с социальным администрированием, то есть в неё входят вопросы о законодательных мерах, организации инфраструктуры помощи, общественные и государственные вопросы регулирования социальных проблем ребёнка.

На мезоуровне социально-педагогическая деятельность выступает как деятельность по оказанию помощи семье и различным группам

пам детей со стороны социально-педагогических учреждений. Причём группы нуждающихся могут устанавливаться как государственными структурами, так и отдельными благотворительными организациями или территориальными органами местного самоуправления.

На микроуровне социально-педагогическая деятельность исходит из проблем отдельного ребёнка. На этом уровне деятельность социального педагога направлена на восстановление, сохранение и усиление социальных и психоментальных связей ребёнка с социумом, группой или отдельным индивидом. Основными функциями социального педагога на этом уровне являются: диагностическая, прогностическая, посредническая, коррекционно-реабилитационная, охранно-защитная, предупредительно-профилактическая, эвристическая.

Таким образом, в современных условиях возникли новые явления и процессы, с которыми общество раньше в такой острой форме не сталкивалось, в частности, появление большого числа детей группы риска, нуждающихся в квалифицированной социально-педагогической помощи. Продуктивное решение обозначенной проблемы зависит от квалификации и личности социальных педагогов, что напрямую связано с процессами профессиональной подготовки кадров.

Появляется проблема – как за короткое время подготовить студентов, подавляющее большинство которых вчера были школьники и сами ещё недавно были детьми, к тому, чтобы они смогли полюбить и принять непростого, порой весьма «трудного» ребёнка, подарить ему тепло своих сердец.

За рубежом работать социальным педагогом разрешается только с 27 лет, когда у человека за плечами уже есть довольно большой социальный и жизненный опыт, когда человек осознал, что хочет и может помогать тем, кто живёт хуже; кто нуждается больше; кто оказался в трудной жизненной ситуации и для кого он может стать спасательной соломинкой в океане несправедливости и боли. Для того чтобы работать социальным педагогом, личность должна быть зрелой [1].

Ключ к пониманию процесса обучения социально-педагогической работе лежит в осознании того, что основу составляет концепция «профессионального образования», ориентированного на формирование у студентов профессиональной компетентности и профессиональных установок.

Старк и его коллеги определили профессиональную компетентность как сочетание шести различных типов компетентности:

- 1) концептуальной (научной) компетентности (понимания теоретических основ профессии);
- 2) инструментальной компетентности (владения базовыми профессиональными навыками);

3) интегративной компетентности (способности сочетать теорию и практику);

4) контекстуальной компетентности (понимания социальной, экономической и культурной среды, в которой осуществляется практика);

5) адаптивной компетентности (умения предвидеть изменения, важные для профессии, и быть готовым к ним);

6) компетентности в межличностной коммуникации (умения эффективно пользоваться письменными и устными средствами коммуникации).

Социальный педагог в обозримой перспективе ближайших десятилетий станет столь же массовой профессией, как учитель или медицинский работник, ибо предотвращать и лечить социальные болезни отдельного ребёнка значительно легче, чем бороться с социальными эпидемиями. Самая страшная из грозящих нам катастроф – уничтожение человеческого в человеке, и социальный педагог по своей значимости может и должен препятствовать этому.

Для этого в России, прежде всего, требуется:

1. Осознание необходимости развития социально-педагогической работы как профессиональной деятельности. Это должно означать как минимум:

- координацию усилий различных организаций социальных работников и социальных педагогов в их стремлении к общей цели;

- определение основных компонентов знаний и умений, которые считаются главными для практикующего социального педагога;

- осуществление организационных усилий по передаче знаний и умений с помощью определённой модели обучения;

- развитие стратегий для обеспечения соответствующей практики с помощью исследований.

2. Важно разработать минимум образовательных стандартов – достаточно чётких, реалистичных, аполитичных, логичных и последовательных.

3. Суть профессии – практика, поэтому было бы важно среди основных целей образовательных программ выделить формирование аналитической, коррекционной и оценочной компетентности. Особое внимание необходимо уделить обучению на практике.

4. Самое главное, чем характеризуется способность социального педагога помогать людям в сложном современном обществе, – это его компетентность в разных областях, и прежде всего в таких, как здоровье, в том числе психическое, образование, воспитание, занятость и т.д.

5. Система обучения социально-педагогической работе должна развиваться на разных уровнях, и всё же в ближайшей перспективе

она должна сконцентрироваться на уровне бакалавриата или в педагогических колледжах, в которых есть соответствующий преподавательский состав и библиотечные ресурсы, а также специализированные базы практики с высококвалифицированными специалистами, желающими передать свой опыт, знания, умения и навыки студентам. Преподавательский состав и практикующие социальные педагоги должны создавать совместные исследовательские проекты по актуальным проблемам практики социально-педагогической работы.

6. В сфере обучения социально-педагогической работе необходимо стремление к экспериментированию, развитию новых подходов в преодолении существующих проблем и предотвращению новых. Это требует создания институциональных условий для исследований и развития, для разработки и апробирования технологий воздействия [2].

7. Местный учебно-методический центр должен помогать преподавателям расширять диапазон методов преподавания.

Наши студенты хотят и могут изменить идеологию школьной работы, которая должна строиться в первую очередь на культуре, традициях, эстетическом воспитании и художественном развитии детей, их родителей, учителей и, конечно же, самих себя. Нужны государственные решения для решительных перемен; необходимо использовать молодых, энергичных, творческих специалистов в различных учебных и досуговых учреждениях.

Литература

1. Галагузова, М. А. Социальная педагогика. Практика [Текст] / М. А. Галагузова. – М. : ВЛАДОС, 2001.
2. Обучение социальной работе: Преемственность и инновации [Текст] / под ред. Ш. Рамон, Р. Сарри. – М. : Аспект Пресс, 1996.

МЕТОДЫ ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПО ФАРМАКОГНОЗИИ В ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

**ЧЕЛОМБИТЬКО В. А, ПОПОВА О. И., ОРЛОВСКАЯ Т. В.,
ВДОВЕНКО-МАРТЫНОВА Н. Н,
ЛОЗОВИЦКАЯ-ЩЕРБИНИНА Е. Ф.**

г. Пятигорск Ставропольского края, Пятигорская государственная
фармацевтическая академия

В Пятигорской фармацевтической академии обучение проводится в рамках классического фармацевтического образования, учитывающего современную специфику профессиональной деятельности

провизора. В данный момент к молодым специалистам предъявляются большие требования при конкурсном отборе и поступлении на работу. Профессорско-преподавательский коллектив академии понимает, что выпускникам необходимо адаптироваться в сложном современном мире и, скорее всего, им не столько нужна сумма полученных знаний, сколько умение их находить самим. Поэтому мы стремимся использовать современные образовательные технологии, позволяющие формировать и развивать знания, навыки и умения в процессе активной разноуровневой познавательной деятельности студентов, развивать положительную мотивацию обучения.

Одним из основных направлений совершенствования высшего образования в России является повышение его качества. Мировые тенденции высшего фармацевтического образования определяют необходимость развития у студентов системного и гибкого мышления. Для достижения этой цели необходимо повысить его доступность, активно вводить в образовательный процесс новые информационные и коммуникационные технологии, научить студента пользоваться ими [1, 2].

Многолетнее обучение студентов на очном и заочном отделениях в Пятигорской государственной фармацевтической академии поставило перед коллективом академии ряд серьезных проблем, определяющих стратегию преподавания на ближайшие годы. Фармакогнозия относится к специальным дисциплинам фармацевтического образования и составляет основу профессиональной деятельности провизора. В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта профессионального высшего образования на кафедре фармакогнозии создана методическая база для выполнения образовательной программы и учебных планов по дисциплине, которая соответствует современным требованиям. Методологическая направленность обучения органично связана с методической системой – существенной составляющей профессиональной подготовки [3]. В методической работе кафедры используется принцип преемственности в обучении студентов с третьего по пятый курсы. Суть этого методического приема состоит в установлении необходимой связи между имеющимися и приобретаемыми теоретическими знаниями и умениями с последовательным их расширением и углублением. На всех этапах обучения (лекции, лабораторные занятия, подготовка рефератов, выполнение курсовых, дипломных работ, освоение элективных курсов и др.)

Информационные технологии являются необходимым элементом современной системы высшего образования. Организация учебного процесса на кафедре позволяет сочетать фундаментальное содержание учебных программ по фармакогнозии с лабораторно-

практической формой обучения, необходимой для развития интеллектуальных способностей студентов, необходимых для качественной подготовки специалиста, который должен не только освоить определенную сумму знаний и решать типовые задачи, но и обладать способностью к самообразованию, творчеству, адаптации к изменяющимся условиям деятельности, самостоятельной постановке задач и их решению. В настоящее время на кафедре преподаватели активно разрабатывают и применяют современные информационные технологии в преподавании фармакогнозии в следующих формах:

- создание и применение в дистанционном и стационарном обучении видеоматериалов для подготовки к лабораторным работам, активных лекционных демонстраций;
- компьютерная обработка и анализ экспериментальных данных учебно-исследовательских работ студентов (УИРС);
- компьютерные программы тестирования знаний по фармакогнозии;
- использование мультимедийных и сетевых информационных ресурсов;
- создание электронных версий учебно-методических материалов.

Как показывает опыт, использование таких разработок в учебном процессе: повышает наглядность обучения, поднимает познавательную активность, реализует творческий потенциал студентов, позволяет студентам глубже понять сущность дисциплины.

Особое значение применение новых образовательных технологий приобретает при заочной форме обучения. В связи с тем что в соответствии с учебным планом и рабочей программой студентам заочного отделения отводится значительно меньше времени на лекции и лабораторные занятия, основным способом приобретения знаний, освоения теоретического материала является самостоятельная работа студентов. В межсессионный период для студентов заочников по курсу фармакогнозии предусматривается выполнение двух контрольных (на 4 и 5 курсе) и одной курсовой работы (на 5 курсе). К числу факторов, серьезно осложняющих выполнение самостоятельной работы, следует отнести различный уровень базовой подготовки студентов, недостаточную обеспеченность учебно-методическими материалами, дефицит времени из-за необходимости сочетания процесса обучения с основной профессиональной деятельностью. Использование традиционных методических приемов является недостаточным для достижения результативности учебного процесса на заочном отделении. В этой связи особую актуальность приобретает оптимизация средств

обучения, заключающаяся в рациональном применении основных средств обучения (лекции, учебники, учебно-методические пособия) на основе использования инновационных технологий. С развитием компьютерной техники появляются новые перспективы совершенствования технологии обучения и подготовки специалистов, отвечающих современным требованиям. Большие возможности в получении информации дает использование ресурсов «Интернета», который по своей оперативности опережает все другие пути её получения. «Интернет» содержит значительный по объему и возможностям доступа справочный материал, опубликованный на электронных страницах разнообразных справочников, энциклопедий, баз данных и т.д. Студент имеет возможность познакомиться со многими современными фармакопеями. Практически все известные ботанические сады и музеи открывают на своих сайтах доступ к многочисленным гербарным материалам, предоставляя не только списки, но и графические изображения. Студент имеет иногда очень редкую возможность познакомиться с коллекциями гербариев известнейших научных центров. Многие возможности, которые предоставляет электронная сеть, определяются не только запросами поиска, но и реальными возможностями самого вуза обеспечить расширенное удовлетворение их для достижения целей информационного поиска.

В связи с этим представляется актуальным создание на основе библиотечной системы вуза электронных каталогов, баз данных и другой электронной информации, позволяющих преподавателям и студентам значительно активнее овладевать новыми возможностями поиска, значительно снижать непродуктивное время в сети, существенно экономя средства, выделяемые на данные цели. Одним из возможных путей повышения эффективности самостоятельной работы студентов является использование в процессе обучения электронных учебников, позволяющих постоянно обновлять и дополнять исходную информацию. В учебники включены справочные таблицы, приводится подробный разбор типовых заданий, представлена обширная база заданий для самостоятельного решения и контрольных вопросов.

Для оптимизации учебного процесса на кафедре фармакогнозии к каждому лабораторному занятию разработан комплект учебно-методических материалов в соответствии с требованиями УМК. Для решения задач более широкого применения в учебном процессе информационных педагогических технологий в ближайшее время планируется выполнение следующих мероприятий:

- разработка системы использования информационных технологий поддержки преподавательской деятельности;

- повышение информационной культуры преподавателей с использованием различных форм повышения квалификации;
- разработка образовательных технологий на основе последних достижений педагогики и информатики;
- внедрение современных методик оценки качества лекарственного растительного сырья, отвечающих параметрам валидации и использования Государственных стандартных образцов.

Литература

1. Пантейлимонова, Е. А. Применение компетентностного подхода в формировании конкурентоспособного на современном рынке труда специалиста [Текст] / Е. А. Пантейлимонова // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: мат-лы IX Всерос. науч.-практ. конф. – М.; Челябинск : изд-во Образование; 2008.
2. Баласанян, А. Ю. Применение новых технологий в формировании специалиста [Текст] / А. Ю. Баласанян, М. П. Могильный // Повышение качества подготовки специалиста на основе новых образовательных технологий: мат-лы науч.-метод. конф. – Пятигорск, 2005.
3. Литвицкий, П. Ф. Методические инновации в образовательном процессе на основе рабочей концепции система интегральной подготовки специалистов [Текст] / П. Ф. Литвицкий, В. И. Каган // Научная организация образовательного процесса: мат-лы науч.-метод. конф. – М. : ММА им. И. М. Сеченова, 2001.

РАЗДЕЛ 5

Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики

РОЛЬ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ В РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ

ЧЕРЕПАНОВА Е. В.

г. Лесной Свердловской обл., Информационно-методический центр

Ведущие идеи непрерывного образования – основа модернизационных процессов российского образования, поскольку процесс модернизации должен отвечать стратегической государственной задаче преобразования данной сферы общественной деятельности в реальную производительную силу, содействующую формированию научно-ориентированной модели экономики – экономики, основанной на знаниях. Проблема образования в этом контексте заключается в освоении способов формирования новых ключевых умений, в частности навыков самообразования или навыков эффективной адаптации в социальной группе. Другая проблема – непрерывность образования. В результате развития этих тенденций образование должно стать процессом, длящимся в течение всей жизни человека (учения длиною в жизнь). Как подчеркивалось на одной из международных конференций – «образование взрослых становится больше чем правом: это ключ к XXI веку» (Декларация Международной конференции «Образование взрослых для новой России», Москва, 21-22 мая 2004 г.).

Какие обучающие модели образования взрослых могут быть реализованы в процессе повышения профессиональной компетентности педагога? Поиск ответа на этот вопрос – одно из приоритетных направлений деятельности муниципальной методической службы.

Работа по повышению квалификации педагогов в системе образования г. Лесного направлена на обеспечение готовности педагогов

ческих и руководящих кадров к переходу на современные условия управления и преподавания. Ежегодно обучение через различные формы курсовой подготовки, семинары проходят до 1000 человек. Освоены и пользуются популярностью современные интерактивные методики обучения кадров. Областными площадками по программе Intel «Образование для будущего», Microsoft «Партнерство в образовании» стали два образовательных учреждения города – межшкольный учебный комбинат, лицей. Педагоги обучаются по системе компьютерного образования взрослых российского общества «Знание», соответствующей европейским стандартам, по системе дистантного обучения, широко используя ресурсы Интернет.

Повышению личной и корпоративной мотивации к самообразованию способствуют как обновление содержания работы традиционных, так и использование новых форм работы с кадрами. Около 300 педагогов активно участвуют в работе 25 творческих групп. В основе планирования работы творческих групп - маркетинговый подход, определяемый потребностями педагогического сообщества, особенностями социума и социального заказа. Деятельность профессиональных объединений педагогов ведется по актуальным темам, имеющим предметный или интегрированный, главное, продуктивный характер. С целью проектирования системы самообразования образовательному сообществу ежегодно предлагается программа «Развитие профессионально-творческой компетентности работников образования ГО «Город Лесной», в которой представлен перечень образовательных программ, созданных и реализуемых руководителями профессиональных объединений.

Качественно новый уровень работы городских творческих групп – программно-целевой – позволяет достигать значительных результатов работы, способствует повышению методологической культуры руководителей и участников профессиональных объединений. Наиболее ценные с позиции теоретической и практической значимости результаты работы профессиональных объединений оформляются в методические сборники, тиражируются.

Постоянно пополняется городской банк педагогической информации. Педагоги и руководители – участники областных, российских конкурсов, авторы публикаций в российской педагогической печати. Ежегодно при высокой творческой активности организуются городские конкурсы профессионального мастерства.

Сегодня общепризнано, что стратегия непрерывного образования должна базироваться на сотрудничестве власти и общества, должна усиливаться связь между учреждениями формального и неформального

образования на базе создания единой образовательной сети. Организация и координация сетевого взаимодействия в процессе повышения квалификации педагогов, на наш взгляд, – одна из наиболее эффективных стратегий и моделей деятельности методической службы.

Задача – разработка в образовательном учреждении, информационно-методическом центре системы мониторинга уровня сформированности и развития компетентностей педагогов и руководителей в межаттестационный период, мониторинга повышения квалификации кадров и диагностики образовательных потребностей педагогов, педагогических коллективов с целью рациональной организации информационно-методической поддержки. Это позволит решать задачу обучения кадров адресно, будет способствовать повышению личной инициативы, ответственности в процессе самообразования.

Инновационная динамика сегодня охватывает все составляющие системы образования: образовательные услуги, функции, образовательный процесс, технологии обучения, структуру, управление и другие элементы. Приоритетным становится формирование специалиста-предметника, личности, способной к саморазвитию, самообразованию, продуктивной творческой деятельности. Одной из главных задач системы образования взрослых выступает её развивающая функция, достижение высоких уровней компетентности. Компетентность специалиста – это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования. В связи с этим информационно-методическим центром были разработаны и предложены рекомендации по составлению программы профессионально-творческой компетентности педагога.

Программа максимально учитывает специфическую позицию взрослого человека в образовательном процессе, определяемую следующими особенностями: взрослые будут изучать только то, что, по их мнению, им изучить необходимо; обучение взрослых людей сконцентрировано на проблемах, которые должны быть реалистичными; на учебу взрослых людей большое влияние оказывает предшествующий опыт.

Степень гибкости и приспособляемости организации в сегодняшней деловой сфере зависит от способностей как отдельных людей, так и целых организаций накапливать опыт и обучаться на его основе. В результате только те организации, которые обучаются наи-

более быстро, способны выжить и переиграть своих конкурентов. Такие организации получили название «обучающиеся организации» [1].

В этом направлении особенную роль мы придаем деятельности экспериментальных площадок. В городе Лесном создано и действует 14 экспериментальных площадок. По результатам работы можно утверждать, что деятельность ОУ-экспериментальных площадок в системе образования города носит характер:

- целевой – направленность на реализацию актуальных и перспективных потребностей образовательного города; соответствие целям государственной политики в образовании;

- долговременный – в формате базовых площадок инновационная деятельность в ОУ ведется с 2004г.;

- системный – система базовых площадок: по уровню – муниципальные (9 ОУ), областных (5 ОУ); по ступеням образования (ДОУ – ОУ – УДО); по содержанию – организация образовательного процесса, информатизация, здоровьесбережение, воспитательное пространство.

В контексте непрерывного образования образовательный ресурс экспериментальной площадки заключен в активном, систематизированном процессе создания и предоставления всем заинтересованным сторонам новых ценностей на основе интеллектуального капитала или базы знаний, которыми обладает организация. Образовательное учреждение рассматривается как обучающая организация, которая объединяет людей общими ценностями; создаются условия для самореализации и постоянного обновления профессионально-педагогической деятельности, к ним относятся: система корпоративного образования, делегирование полномочий, система поощрения педагогических инициатив. В ОУ-экспериментальных площадках создана атмосфера инновационной восприимчивости: действуют внутришкольные проектные группы, организована система научно-методического сопровождения экспериментальной деятельности, при проведении городских семинаров на базе ОУ открытые мероприятия педагогов по организации и содержанию отвечают инновационному направлению ОУ.

Таким образом, новая миссия образования – обучение в течение всей жизни и новая направленность системы образования – воспроизводство качественного человеческого потенциала предполагают сочетание инноваций с традиционным подходом к организации образовательной деятельности и выступают основой поиска вариативных обучающих моделей, способствующих, прежде всего, развитию личности.

И задача информационно-методической службы – информационно-образовательное, методическое сопровождение процессов со-

временного образования, личных и коллективных педагогических инициатив.

Литература

1. Сенге, П. Построение обучающихся организаций [Текст] / П. Сенге // Вестник Санкт-Петербургского университета. – 2004. – № 1.

ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАВИСИМОСТИ ОБРАЗА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО Я ОТ ИЗМЕНЕНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПЕДАГОГА

КОСТЮЧЕНКОВА О. Е.

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

Для изучения ценностных ориентаций педагогов в современных условиях мы использовали анализ системы представлений педагогов относительно различных аспектов их профессиональной деятельности и профессионального Я. На основе этого, было выделено смысловое содержание ценностных ориентаций педагогов в профессиональной деятельности. Ценностные ориентации выделены на основе анализа около двух тысяч суждений респондентов, выявленных в ходе анкетирования. С помощью методики попарного ранжирования, а затем – статистической обработки мы определили ранговое место каждой из выявленных ценностных ориентаций, которые были зафиксированы в виде вектора направленности личности: на педагогическую деятельность, на себя и на учащегося.

В исследовании было выявлено, что у чуть больше половины (56,5 %) респондентов преобладает направленность на себя. Преобладание направленности на профессиональную деятельность выражена у 27 %, и доминирование направленности на учащегося весьма незначительна (у 16, 5%).

В контексте нашего исследования особый интерес представляет оценка преобладания направленности личности педагогов в соответствии с их возрастом и стажем педагогической деятельности (таблица 1).

Таблица 1

Распределение видов направленности педагогов
в зависимости от их возраста и педагогического стажа

Возраст/ пед. стаж	Направленность на себя	Направленность на профессиональную деятельность	Направленность на учащегося
до 25 лет / до 5 лет	39 %	45 %	16 %
26-35 лет / 5-10 лет	52 %	18 %	30 %
36-45 лет / 10-20 лет	45 %	45 %	10 %
от 46 лет / после 20 лет	90 %	0%	10 %

Было выявлено, что степени выраженности показателей направленности педагогов на учащихся в зависимости от возраста респондентов наиболее выражен у педагогов в возрасте от 26 до 35 лет (преобладание у трети респондентов), и незначительно – в возрасте от 36 лет (преобладание только у 10 % педагогов старше этого возраста).

Таким образом, можно констатировать наличие явной тенденции снижения ориентации на учащегося после 20 лет профессионального стажа.

Направленность на профессиональную деятельность доминирует в возрастных группах педагогов – до 25 лет и от 36 до 45 лет (45 %). Что касается зависимости проявления этой направленности от длительности педагогического стажа, то здесь более всего (45 %), она выражена у педагогов с небольшим стажем работы – до 5 лет, что вполне естественно на начальном этапе профессионального становления.

Проанализируем особенности проявления направленности личности педагогов на себя (на собственную личность – «Я»).

Примечательно, что показатели этого вида направленности с возрастом увеличиваются. Была выявлена интересная тенденция: с возрастом снижаются показатели направленности на учащегося и возрастают показатели направленности на себя. Данная возрастная динамика аналогична тенденции изменения видов направленности в связи с педагогическим стажем. Если в группе до 25 лет направленность на себя выявлена у 39 % респондентов, то в следующей возрастной категории она начинает доминировать у 52 % педагогов, а после 45 лет эта направленность преобладает у 90 % респондентов.

Сопоставляя полученные данные, можно констатировать, что показатели двух возрастных групп – до 25 лет и от 36 до 45 лет во

многим схожи по тенденциям, отражающим направленность личности. Направленность на себя и на учащегося в этих группах менее выражены (39 % и 16 % соответственно, 45 % и 10 %), чем направленность на профессиональную деятельность, которая в этих возрастных группах доминирует.

Весьма отличаются показатели выраженности видов направленности респондентов в возрастной группе от 26 до 35 лет. В этой группе значимо выражена направленность на себя и на ученика (52 % и 30 %) и сравнительно малозначимой является направленность на профессиональную деятельность (18 %). В группе респондентов после 45 лет ориентация на профессиональную деятельность не выражена и, по сравнению с другими возрастными группами – наименьшая направленность на учащегося (у 10 %) и наибольшая (у 90 %) – на себя.

Далее нами была конкретизирована система ценностных ориентаций педагогов по трем видам направленности личности. И следующим шагом нашего исследования выступила оценка, с помощью метода ранжирования, значимости для педагогов каждой из обозначенных выше ценностных ориентаций. Первое ранговое место (82 %) получила ценностная ориентация «Достижение результатов» (№ 20). Довольно высокий рейтинг (59 %) и у ценностной ориентации «Общение» (№ 16). Большое значение в представлениях педагогов (40 %) имеют такие ценностные ориентации, как «Самопознание и саморазвитие» (№ 6), «Социальная значимость, общественное признание» (№ 17), «Образ "» (№ 1), «Самореализация и самовыражение» (№ 6). Существенно менее значимы оказались «Условия работы» (№ 24), «Осмысление и осознание своей деятельности» (№ 25), «Наличие единомышленников» (№ 18), «Самостоятельность и независимость учащегося» (№ 14), «Власть» (№ 15), «Творчество» (№ 26). В целом можно отметить, что доминируют ценностные ориентации, отражающие направленность на профессиональную деятельность (высокие показатели по ценностям № 16, 20) и на себя как на личность (№ 1, 5, 6).

Анализ результатов диагностики по методике ОтеЦ системы ценностей педагогов, различных возрастных категорий и педагогического стажа позволяет констатировать следующее. В возрастной категории до 25 лет (педагогический стаж менее 5 лет) наиболее значимыми являются ценности «Креативность» и «Достижения». На третьем месте располагается такая ценность как «Материальное удовлетворение», а четвертое – делят ценности «Активные социальные контакты» и «Духовное удовлетворение». Оценивая значимость жизненных сфер отметим, что на первом месте располагаются «Сфера обучения и образования» и «Сфера профессиональной жизни». Интересно, что такие ценности как «Развитие себя» и «Сохранение собственной ин-

дивидуальности» являются аутсайдерами – они получили наименьшее количество баллов. Таким образом, можно предположить, что на первых этапах профессионального становления у педагогов в системе ценностей преобладают те из них, которые отражают процессуальные аспекты их профессиональной деятельности. В остальных возрастных группах (от 26 лет и старше) доминируют ценности, отражающие ориентированность данных педагогов на собственную личность («Достижения», «Развитие себя», «Собственный престиж» и «Сохранение собственной индивидуальности»). Однако значимость ценностей «Креативность», «Духовное удовлетворение» и «Высокое материальное положение» существенно снижается в группе респондентов после 46. Что касается значимости жизненных сфер, то первое место, в целом по всем группам респондентов, занимает «Сфера профессиональной жизни», второе – «Сфера семейной жизни».

С целью уточнения приоритетности ценностных ориентаций педагогов нами использовалась «Ориентировочная анкета» Б. Басса. Полученные результаты подвергались корреляционному анализу. Для выявления статистической значимости взаимосвязи некоторых видов ценностей и видов направленности нами использовался коэффициент линейной корреляции Пирсона. Оценивалось наличие статистической зависимости между показателями направленности и такими терминальными ценностями как «Собственный престиж», «Развитие себя» «Достижения». Были получены высокие коэффициенты корреляции данных показателей (0,593; 0,531; 0,591 при уровне значимости 1 %), что подтвердило наше предположение наличие тенденции, отражающей динамику ценностных ориентаций педагогов, которая проявляется в снижении значимости ценностных ориентаций, связанных непосредственно с процессуальными аспектами профессиональной деятельности, и с повышением значимости ценностных ориентаций, связанных с собственной личностью.

В следующем разделе эмпирической части исследования представлены результаты диагностики образа профессионального Я педагога. Был применен метод контент-анализа для интерпретации описания системы представлений педагога о себе как профессионале. Построение наиболее полного семантического поля представлений педагогов о своем профессиональном Я обеспечивалось также выявлением характеристик Я идеального педагога.

Эмпирическое исследование позволило не только уточнить компонентный состав содержания когнитивной подструктуры Я – образа педагога и его семантическую насыщенность, но и обозначить тенденции изменения представлений педагогов о себе на разных стадиях профессионального становления. С этой целью выборка педагогов была

разбита по критерию «стаж работы» на 3 группы соответственно стадиям профессионализации: 1-я группа – педагоги со стажем работы менее 5 лет; 2-я группа – от 5 до 10 лет; 3-я группа – более 10 лет.

Наиболее высокими показателями характеризовалась категория В – осознание своих профессиональных особенностей. В частности, В 3 – осознание своих профессионально важных качеств занимает первое место по значимости (45 %). Правда, примечателен тот факт, что категория В 3.1. – осознание своих профессионально важных качеств представлена у 37,9 % респондентов, а осознание своих профессионально нежелательных качеств – у 7,1 % (в 5,5 раз меньше). В 2 – осознание своей профессиональной компетентности у 16,7 % и В 1 – осознание особенностей своей профессиональной направленности – у 11,9 % респондентов. Нельзя не отметить, что некоторые параметры профессионального самосознания никак не актуализированы в представлениях педагогов, что нашло свое отражение в отсутствии определенных подкатегорий в ходе контент-анализа. Так, не обнаружены в текстах самоописаний категория А2 – осознание образа современного конкурентно способного профессионала (0 %). Такие подкатегории как: А 1.1, А 1.2, А 1.3.1, А 1.5, А 1.7, А 1.8 – осознание предмета, целей, методов, особенностей и трудностей профессиональной деятельности также вообще не отражены в самоописаниях.

По данным анализа анкет с целью выявления различных аспектов Я образа профессионала было выявлено следующее:

- практически все респонденты отмечают, что работа им нравится (97 %), больше половины расценивают своё положение как успешное (60 %). Полагают, что профессиональная деятельность занимает главное место в их жизни (46 %) и действительно необходима в таком объёме (51 %);

- выясняя, специалистами в какой области в большей степени считают себя учителя, мы отметили их слабую осознанность в этом вопросе. Ответ «не знаю», встречается у 25 % респондентов. Тем не менее, наибольшее количество педагогов (44 %) считают себя специалистами в знании своего предмета (24 %) и в методике преподавания предмета (20 %);

- в ответах по поводу постановки и осознании целей профессиональной деятельности возникли, на наш взгляд, некоторые противоречия. Так, 86 % преподавателей считают, что ставить цели в профессиональной деятельности важно и нужно, а ответы на следующий вопрос опровергают ответы на предыдущий, так как только 36 % респондентов планируют свою профессиональную биографию (49 % не делают этого, а 17 % затрудняются ответить!);

– оценивая необходимость внесения изменений в свою профессиональную деятельность, мнения респондентов разделились на две группы: потребность изменить что-либо в своей профессиональной деятельности не возникает (или не часто) у 45 % респондентов, желание сменить профессию не возникает у 46 %. То, что в целом реформы в системе образования не нужны считает 10 % педагогов, не знаю или не задумывались об этом – 21 % респондентов. Вторая половина учителей считает, что изменения нужны, и, в частности, необходимо изменить отношение к педагогам властей, коллег, родителей, администрации (40 %), необходимость изменения материального положения отмечают 18 % респондентов.

В эмпирическом исследовании нами использовалась также модификация проективной графической методики «Социограмма». Респонденты должны были расположить в предъявленном круге себя и значимых для них в профессиональной деятельности лиц.

Количественный анализ показал, что на первом месте по значимости в профессиональной деятельности у педагогов находятся коллеги (77 %), на втором – директор и завуч (67 %) и лишь 45 % педагогов включили в число значимых в профессиональной деятельности лиц ученика. Согласно качественному анализу (по величине, расположению в пространстве и дистанции между кружками), можно отметить, что у 52 % респондентов свой собственный кружок «Я» явно больше других, что интерпретируется как завышенная самооценка. У 72 % респондентов присутствует эгоцентричная направленность личности (они нарисовали себя в центре круга), у 21 % – присутствует чувство высокой собственной значимости (обозначение себя в верхней части круга).

Далее проведён корреляционный анализ показателей, отражающих некоторые составляющие образа профессионального Я педагогов и их ценностных ориентаций (см. таблицу 2).

Таблица 2

Коэффициенты корреляции между составляющими образа профессионального Я и ценностными ориентациями педагога (n=160)

Ценные ориентации	Направленность на себя 0,591	Направленность на деят-ть 0,489	Направленность на учащегося 0,212	Направленность на общение 0,451
Профессиональный образ Я	Осознание своих профессионально важных ка-	Осознание возможностей своего профессионального	Осознание признания среди учащихся	Осознание своей профессиональной компетентности

	честв 0,590	развития 0,485	0,115	0,450
--	----------------	-------------------	-------	-------

Согласно корреляционному анализу, можно утверждать, что направленность ценностных ориентаций педагогов (на себя, на деятельность и на учащегося) значимо взаимосвязана с такими компонентами профессионального Я как осознание:

- своих профессиональных особенностей;
- возможностей своего профессионального развития;
- своей профессиональной компетентности.

В заключении подведём итоги исследования.

1. Эмпирически выявлены представления педагогов о своем профессиональном пути, о целях и задачах своей профессиональной деятельности в новом социокультурном пространстве и в условиях реформирования образования. Согласно полученным результатам, система данных представлений не вполне структурирована и осознана. Так, в частности, было выявлено, что не задумываются об этих вопросах около четверти респондентов; долгосрочные цели профессиональной деятельности не считают целесообразным ставить около половины респондентов, а в целом, около 70 % педагогов только декларируют значимость этой проблемы.

2. Исследование взаимосвязи ценностных ориентаций педагога, его возраста и стажа педагогической деятельности показало, что на разных этапах профессионального становления наблюдается динамика ценностных ориентаций в зависимости от возрастных особенностей и стажа работы.

3. Выявлена динамика приоритетности видов направленности ценностных ориентаций у педагогов до 26: лет наиболее значимой является направленность на профессиональную деятельность. У педагогов остальных возрастных категорий первое место занимает направленность на собственную личность, затем на профессиональную деятельность и на взаимодействие (общение) и только в последнюю очередь на учащегося, как на субъекта педагогической деятельности.

4. Определены особенности взаимосвязи ценностных ориентаций педагогов с некоторыми аспектами профессионального образа Я. Согласно проведенному корреляционному анализу, выявлена статистически значимая зависимость таких ценностных ориентаций как «Достижения», «Развитие себя», «Собственный престиж» и «Сохранение собственной индивидуальности» от образа профессионального Я педагога.

Литература

1. Вачков, И. В. Психологические условия развития профессионального самосознания учителя [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / И. В. Вачков. – Нижний Новгород, 1995.
2. Гоштаутас, А. Адаптированный вариант методики М. Рокича [Текст] / А. Гоштаутас, А. Семёнов, В. Ядов // Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. – Л., 1979.
3. Козиев, В. Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Козиев. – Л., 1980.
4. Леверовская, Я. В. Роль ценностных ориентации в профессиональном самоопределении [Текст] / Я. В. Леверовская. – Минск, 1989.
5. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал [Текст] / Л. М. Митина. – М., 1994.
6. Общая психодиагностика [Текст] / под ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. – М., 1987.
7. Пантилеев, С. Р. Методика исследования самоотношения [Текст] / С. Р. Пантилеев, В. В. Столин // Практикум по психодиагностике. Конкретные психодиагностические методики. – М., 1989.
8. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии [Текст] / под ред. А. А. Крылова. – Л., 1990.
9. Психология. Словарь [Текст] / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М., 1990.
10. Саганенко, Г. И. Эксперимент на сопоставление различных методов ранжирования качественных признаков [Текст] / Г. И. Саганенко // Личность и ее ценностные ориентации. – М., 1969.
11. Собчик, Л. Н. Методы психологической диагностики [Текст] / Л. Н. Собчик. – М., 1990.

РАЗДЕЛ 6

Информационно-коммуникационные технологии в системе общего и профессионального образования

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ КАЛМЫКИИ

МУНЧИНОВА Л. Д., САРАНОВА Е. В.

г. Элиста Респ. Калмыкия, Калмыцкий республиканский институт
повышения квалификации работников образования

Постоянное и быстрое обновление знаний в наше время формирует потребность в непрерывном качественном поствузовском и дополнительном профессиональном образовании. Перспективным направлением для совершенствования системы повышения квалификации является широкое внедрение дистанционного обучения, которое основано на активном использовании информационных коммуникационных технологий (ИКТ).

С открытием 14 ноября 2005 г. на базе Калмыцкого Республиканского института повышения квалификации работников образования (РИПКРО) регионального центра дистанционного обучения (РЦДО) началось развитие дистанционного повышения квалификации педагогов в республике.

Основной целью деятельности Калмыцкого РЦДО является массовое повышение квалификации педагогических кадров республики в области ИКТ. Для обеспечения необходимых темпов и объемов обучения РЦДО использует современные дистанционные образовательные технологии как наиболее эффективные, поскольку они предоставляют возможность обучения непосредственно по месту жительства без отрыва от работы. Сегодня дистанционные образовательные технологии становятся все более популярными и конкурируют с традиционными формами обучения. Но именно в системе дополнительного

профессионального образования они реализуют свой потенциал, обеспечивая непрерывность и доступность повышения квалификации. Возникшие в результате технического прогресса дистанционные технологии активизируют инновационные процессы, так как концентрируются на самостоятельном обучении, деятельностной составляющей образования, меняют роль преподавателя. Профессиональная позиция педагога, которая традиционно определялась как позиция носителя и передатчика культурного и научного багажа, начинает изменяться. Преподаватель становится не тем, кому известны все факты, а проводником, специалистом, который своим профессиональным действием координирует процесс становления обучаемого.

С возможными формами и методами работы, вариантами использования ИКТ в этой новой учебной среде учителя знакомятся в ходе обучения. Однако после собственного практического опыта, после обмена мнениями, после широкого обсуждения с коллегами эти идеи фактически переоткрываются, получают объем и методическое оформление. По мере работы педагоги изобретают новые формы и методы учебной работы. Этот процесс идет уже после того, как обучение или формальное освоение новых средств завершено. Но чтобы процесс действительно успешно продолжался, необходима соответствующая поддерживающая инфраструктура, профессиональная среда оперативного взаимодействия, в которую будут включены и методисты, и работающие с ними учителя, их неформальные группы единомышленников, школьные методические объединения.

Открытие нашего центра на базе РИПКРО предполагает создание и развитие распределенной сети в системе повышения квалификации работников образования. Сеть носит распределенный характер и основана на взаимодействии объектов всех уровней: школьного, муниципального, регионального и федерального. Так, в республике при муниципальных органах управления образованием открываются районные ресурсные центры (РРЦ). В каждом районе из числа школ, имеющих соответствующий кадровый и материально-технический потенциал, определены базовые (опорные) школы – тьюторские площадки. Это точки открытого доступа учеников, учителей, управленцев и других заинтересованных лиц к образовательным ресурсам глобальной сети Интернет.

В промежутках между курсами при отсутствии постоянной поддержки и консультирования учителей снижается эффективность повышения квалификации. Обучение в этом случае превращается в механическую передачу навыков и знаний, но не формирует новые профессиональные качества, профессиональную позицию учителя. Более

частыми курсами проблема не решается, так как они нарушают ход учебного процесса в школе. Описанная распределенная модель позволяет придать процессу повышения квалификации непрерывный характер. В этом случае часть образовательных услуг, особенно консультационные, распределяются между объектами разного уровня. Для регулярной методической поддержки учителей в республике появились структуры, которые максимально приближены к конечному потребителю – учителю и ученику, учитывающие особенности конкретных школ. Учителям, получившим знания в области ИКТ, требуется постоянно проявлять себя, развиваться по индивидуальным запросам, иметь среду взаимодействия, возможность постоянного доступа к Интернету. Точки открытого доступа предоставляют им такую возможность. Учитель может прийти сюда получить консультацию тьютора, поработать в Интернете, выполнить и отправить задание, если он проходит дистанционное обучение.

За год работы на базе РЦДО повысили квалификацию около 700 учителей Калмыкии по образовательным программам «Подготовка в области информационных коммуникационных технологий» (216 ч), «Преподавание информатики в начальной школе» (216 ч).

Обучение по любой программе начинается с обязательной очной сессии «Базовая подготовка в области ИКТ» (72 ч). Цель этой сессии – формирование минимально необходимых знаний и умений в области ИКТ, которые позволят продолжить обучение уже в дистанционном режиме. К концу интенсивного девятидневного обучения учитель самостоятельно использует офисные, графические программы на уровне пользователя, имеет представление об электронных образовательных ресурсах, может создать презентацию, продемонстрировать ее, владеет приемами поиска информации в Интернете, может сохранить ее в целях дальнейшего использования, умеет работать с электронной почтой, на чатах и форумах.

После обязательной очной сессии слушатели получают кейс учебных материалов и приступают к дистанционному (неконтактному) периоду обучения. Он реализуется при использовании ресурсов сети Интернет, сопровождается индивидуальными консультациями с преподавателями по электронной почте, а также обменом информацией между слушателями. Учебные материалы делятся на основные и дополнительные. Основные материалы – это план-график прохождения курса и учебные пособия. Пособия структурированы специальным образом, состоят из целостных, логически законченных занятий, завершающихся выполнением и предоставлением для контроля преподавателю лабораторной работы. По такому принципу методистами

дистанционного центра подготовлены следующие пособия «Основы подготовки графических изображений в Adobe Photoshop» (8 занятий и 8 лабораторных работ) и «Разработка Web-сайтов средствами Front Page» (12 занятий и 12 лабораторных работ). Дополнительные же материалы включают в себя информационные ресурсы Интернет, ссылки на виртуальные лаборатории, музеи. Обучение завершается обязательной защитой выпускной работы. Информационные коммуникационные технологии, как известно, являются мощным стимулом для педагогического творчества, дополнительной возможностью для учителя реализовать свои идеи и замыслы, поэтому тему и содержание выпускной работы слушатель выбирает сам. Строго обозначен лишь формат обязательных для представления электронных ресурсов: презентация, Web-сайт, публикация. Важным, по нашему мнению, является и техническая сложность работ, и их педагогическая эффективность. Мы стараемся ориентировать слушателей на поиски и освоение новых путей достижения значимых учебных результатов с помощью ИКТ. Если провести содержательный анализ выпускных работ РЦДО, то абсолютное большинство это школьные уроки по различным предметам с использованием ИКТ (65 %). Много работ представляют собой педагогические портфолио учителя, методического объединения, школы, учебные проекты, школьные газеты и пр.

Для подготовки выпускных работ программой предусмотрено проведение компьютерной телеконференции (по возможности – видеоконференции). Эта форма взаимодействия со слушателями строится на основе живого творческого обсуждения, товарищеской дискуссии по указанной тематике. В педагогическом смысле видеовариант ничем не отличается от традиционного очного занятия, так как участники процесса видят друг друга на экране монитора. Конечно, наблюдается некоторая задержка изображения на экране при движении участников, сказывается необычность интерьера, обилие аппаратуры, отвлечение внимания, но учительская аудитория в республике начинает привыкать к такой форме взаимодействия. Занятия, проводимые с помощью телеконференций (т.е. при письменном, невербальном общении), не столь эффективны, его участники не видят друг друга, а обмениваются только текстовыми сообщениями. Но результат применения этой формы общения не менее высокий. Есть даже некоторые преимущества, по сравнению с видеоконференцией, например, можно оценить активность каждого слушателя.

Как правило, это мероприятие начинается с приветствия и представления преподавателем всех участников дискуссии, затем каждому дается возможность сформулировать тему своей выпускной работы,

объяснив свой выбор. Поскольку основное большинство наших слушателей – это учителя с высоким уровнем мотивации к обучению, то к обсуждению они приступают активно. Кто-то рассказывает о своем опыте использования ИКТ, делится своими «изобретениями». Есть такие, которые жалуются на трудности (финансовые, организационные, непонимание со стороны администрации, недостаток времени), но заметьте, мнения или даже сомнения, о том, что нужны ли ИКТ современной школе, не было высказано ни разу. Много задается вопросов технического характера, например, как в презентации задать последовательность появления линий или фигур на чертеже, как одновременно наложить голос и музыку или в каком формате лучше выложить фотографию на Web-сайт. Но, учитывая, что on-line-режимы все еще остаются дорогими и очень важно эффективно использовать отведенное время, для этого преподавателю необходимо управлять дискуссией, не увлекаться, отслеживать центральную тему и во время завершить обсуждения, успев подвести итоги. Выпускная работа слушателя центра – это исследование проблемы педагогической целесообразности использования ИКТ.

Элементы сетевого взаимодействия позволяют выстроить, организовать виртуальный учебный процесс, продумать все до мелочей: оперативный мониторинг, систему консультирования. И в результате – успешное продвижение слушателей независимо от возраста и от базового образования, выполнение каждым обязательной выпускной работы, которая затем пополняет методическое хранилище. Запомнилась преподавателям центра работа Калыковой Эрвены Анатольевны, победителя национального проекта «Образование». Исследование, которое она провела со своими учениками, было связано с поиском архивных материалов, документов о жизни знаменитого земляка, ученого, просветителя Боваева Бадмы, именем которого названа их школа. Замечательная презентация, опубликованный в Интернете Web-сайт, буклет дали новую жизнь забытому имени. Очень интересный цикл уроков на тему «Эпоха Петровских реформ» был подготовлен Джукановой Данарой Николаевной, педагогом года Республики Калмыкия. На практике апробирован и пользуется успехом электронный учебник Нефедовой Ольги Евгеньевны «Английский для младших школьников». Коллектив центра выдвигает для участия в различных очных и сетевых конкурсах работы своих слушателей. Тем самым, общение продолжается, и в настоящее время, можно сказать как бы «самостоятельно», сформировалось сетевое сообщество выпускников дистанционного центра. Выпускники РЦДО не просто грамотные квалифицированные педагоги, а надежные помощники, энтузиасты с высоким

уровнем мотивации. Они проникаются идеей использования ИКТ настолько, что, завершив обучение в дистанционном центре, активно привлекают к этому своих коллег.

Как известно, качество образовательной деятельности во многом зависит от уровня компетентности и личностных характеристик того, кто непосредственно осуществляет эту деятельность, т. е. от преподавателя. В системе дистанционного повышения квалификации преподавателю кроме этого необходимо уметь определять психологический настрой, особенности каждого слушателя на расстоянии. Большую помощь в этом им оказывают тьюторы, работающие в ресурсных центрах РЦДО, по сути это и преподаватели, и методисты, и менеджеры в одном лице. Они организационно обеспечивают процесс дистанционного обучения, т.е. в соответствии с согласованными сроками предоставляют слушателям техническую и информационную базу, доступ к Интернету, консультируют слушателей в ходе освоения ими учебного курса, поддерживают тесную связь с преподавателями РЦДО. И от этого тесного сотрудничества преподавателя и тьютора во многом зависят результаты обучения.

Хорошие результаты показывают слушатели Целинного, Городовиковского ресурсного центра, где тьюторами работают Мостовая Елена Евгеньевна и Лаврик Сергей Владимирович. Они прошли очное обучение на базе РЦДО по 216-часовой программе подготовки тьюторов в области ИКТ. Программа подготовки тьюторов состоит из следующих содержательных блоков:

профессиональная подготовка: проектирование деятельности тьютора, дистанционные образовательные технологии;

психолого-педагогическая подготовка: особенности образования взрослых, медико-биологические аспекты использования икт;

предметная подготовка: икт в современном образовательном процессе, педагогические технологии с использованием ИКТ.

Центральное место в программе отведено проектировочной деятельности тьютора, то есть моделированию тех видов деятельности, которые они будут осуществлять, уже работая практически в режиме сетевого взаимодействия. В связи с этим в программе предусмотрено знакомство с дистанционными образовательными технологиями, так называемой, кейсовой и сетевой технологиями обучения.

Как правило, знакомство с кейсовой технологией не вызывает особых методических и технических затруднений. Будущие тьюторы изучают структуру кейса, план прохождения обучения, учебное пособие. Под руководством преподавателя они обучаются работе с этим материалом, выполняют контрольные задания и упражнения.

Проектирование сетевого взаимодействия, как очень важный компонент в формировании у будущих тьюторов целостного представления о собственной деятельности, является необходимым и в приобретении ими навыков практической работы в дистанционной сети повышения квалификации. Поэтому Калмыцкий РЦДО вынужден моделировать телеконференции, форумы, чат-сессии в ходе очной подготовки тьюторов. Так, преподавателями проводится обучающая «дистанционная» телеконференция, центральной темой обсуждения, в которой является проблемы и перспективы дистанционного повышения квалификации в области ИКТ и задачи тьютора в этом контексте. Данная тема вызывает у будущих тьюторов большой интерес, о чем свидетельствует то, что конференция продолжается на протяжении всего периода обучения. Для подготовки обязательной выпускной работы основное место, в которой занимает проект конкретного учебного мероприятия с использованием элементов сетевого взаимодействия, открыт форум «Подготовка выпускной работы». Для того чтобы форум не превратился в легкий разговор ни о чем, очень важно умелое управление обсуждением, отслеживание центральной темы и возникающих параллельных тем, на это обращаем внимание будущих тьюторов. По наблюдениям, качество выпускных работ тьюторов пропорционально активности участников форума.

В настоящее время в Республике Калмыкия происходит этап становления дистанционной формы повышения квалификации. Однако первые результаты обучения, экономическая выгода, интерес со стороны педагогов позволяет надеяться на то, что эта форма повышения квалификации станет традиционной у нас в республике.

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

ГРОМОВА В. И.

г. Саратов, Саратовский институт повышения
квалификации и переподготовки работников образования

Дистанционное обучение через сеть Интернет помогает решить проблему доступности качественного образования, особенно актуальную в свете Комплексного проекта модернизации образования. Однако на всех этапах такого рода обучения неизбежно возникают трудности методического плана. Потому одной из важнейших задач работы при проведении дистанционного курса является изучение возникаю-

щих проблем с целью их предотвращения в дальнейшем.

Кафедра филологического образования Саратовского института повышения квалификации и переподготовки работников образования в 2007-2008 учебном году апробировала проведение курсов повышения квалификации учителей с использованием дистанционных образовательных технологий. Обучение по проблеме «Филологический анализ текста» проходило с 4 марта по 16 мая 2008 г. Слушателями дистанционных курсов стали 16 учителей русского языка и литературы (стаж работы – от 10 до 27 лет). Объем курса составил 72 часа. Учителям были предложены такие модули: 1. Литературное произведение как образ. 2. Текст. 3. Текст и контекст. 4. Художественная речь. 5. Лингвистический анализ художественного произведения. 6. Литературоведческий анализ художественного произведения. 7. Комплексный анализ текста.

Целью курса было сформировать у учителей-филологов целостное восприятие художественного текста через анализ и обобщение языковых средств, передающих идейно-тематическое и эстетическое содержание произведения и оказывающих познавательное и чувственное воздействие на читателя (слушателя).

На наш взгляд, при обучении взрослых на первый план выдвигаются нижеперечисленные андрагогические проблемы, которые мы условно разделили на объективные и субъективные.

К объективным проблемам (глобальные проблемы, существующие в дистанционном обучении вообще) мы отнесем следующие:

1. Рефлексия текущей деятельности. Е. В. Доманский выделяет следующие блоки исследования рефлексии: 1. Блок целеполагания. 2. Блок определения смысла понятий и деятельности. 3. Блок осознания способов деятельности как личного средства работы. 4. Блок применимости. 5. Блок осознания личностных и профессиональных изменений [1]. Для эффективной работы в условиях дистанционного обучения необходимо проводить рефлексии не только на заключительном этапе, но и в процессе обучения с целью вовремя отследить причины, тормозящие эту деятельность.

2. Отсутствие «живого общения». На портале «Дистанционное обучение» цитируются исследования, проведенные в British Open University, позволившие определить требования обучающихся к общению с преподавателями:

- вежливое, уважительное обращение;
- объяснение и обоснование выставляемых оценок;
- наличие стимулов к дальнейшему продвижению;
- быстрый отклик и т.д. [4].

Реплики диалога при дистанционном обучении отстоят друг от

друга во времени, участники общения ограничены только вербальными средствами. Недостатком общения в сети является также отсутствие непосредственной (мгновенной) реакции собеседников на реплики диалога, и это затрудняет понимание [5].

Наши слушатели также определяют недостаток общения в качестве основного. 85 % учителей, по результатам выходной диагностики, нуждаются в непосредственном общении с преподавателем.

3. Недостаточное разнообразие общения. В дистанционном обучении могут найти применение различные типы общения с использованием технологических возможностей компьютерных сетей:

1) общение типа «один с одним» (индивидуальные консультации);

2) общение типа «один со многими» (лекции);

3) общение типа «многие со многими» (семинарские занятия, дискуссии, деловые игры, мозговой штурм и др.). На наш взгляд, необходима переработка существующего учебного плана с внесением в него заданий, предполагающих различные типы общения.

В ряду субъективных проблем (частные проблемы, возникающие в ходе проведения конкретного курса) отметим следующие:

1. Организация эффективной работы на форуме. Для продуктивного общения важно предлагать обучающимся актуальные, «наболевшие» вопросы. Так, наибольший резонанс при реализации дистанционного курса вызвали вопросы об итоговой аттестации по русскому языку в 9 классе и обязательном экзамене по литературе за курс средней школы. При этом нужно отметить, что у 95 % наших слушателей не было выхода в Интернет на домашнем компьютере, по этой причине учителям приходилось выполнять задания на рабочем месте, что, в свою очередь, конечно, затрудняло проведение форумов.

2. Организация дискуссии. Наиболее распространенными недостатками, превращающими дискуссии в формальное, скучное мероприятие, являются:

– недостаточная разработанность дискуссии;

– отсутствие живого обмена мнениями, заинтересованности в обсуждении вопросов;

– отсутствие связи с жизнью, с текущей деятельностью слушателей и закрепления результатов дискуссии разнообразной последующей работой;

– погоня за числом проведенных дискуссий в ущерб содержанию;

– отсутствие проблемности в изложении;

– некомпетентность в обсуждении данного вопроса.

Дистанционное обучение – это обучение в общении. Дискуссия

здесь занимает одну из ключевых позиций. Эффективность дискуссии зависит, прежде всего, от умений тьютора. Тьютору необходимо постоянно самосовершенствоваться и самообразовываться (и не только по части проведения дискуссий).

3. Контроль полученных знаний. Отрицательным фактором может быть социальная изолированность; недостаток невербальных взаимодействий может препятствовать общению; коммуникационные технологии приводят к изоляции обучаемых, ослабляют контроль со стороны преподавателя [2]. Наши слушатели подтверждают этот факт. 70 % учителей заявляют, что нет достаточного контроля приобретаемых знаний и умений.

4. Сочетание очных и заочных консультаций. Много вопросов вызвали у преподавателей русского языка и литературы проблемы определения стихотворного размера и типов изобразительно-выразительных средств языка. На очные же консультации в учебной программе практически не было отведено времени.

Таким образом, основной проблемой дистанционного обучения взрослых выступает общение или эмоциональное взаимодействие между преподавателем и слушателями, а также между самими слушателями. Продуктивным для педагогического общения может стать диалоговое взаимодействие участников образовательного процесса, под которым понимается свободное взаимодействие между равноправными и равнозначными сознаниями на почве «последних» (бытийных, онтологических) вопросов [5].

В процессе дистанционного обучения отмечается огромный дефицит социально-эмоционального контакта, и это несмотря на то, что новые информационные технологии претендуют на возможность расширения общения между людьми. В связи с этим для эффективного обучения взрослых необходимо следующее:

- стараться, чтобы дискуссия способствовала «живому общению» обучающихся;
- формировать для эффективного проведения дискуссий и форумов группы, разбивать их на пары;
- использовать в процессе обучения групповые задания;
- увеличивать время общения обучаемых с преподавателем;
- использовать разные виды деятельности такие, например, как: дебаты, голосование, размышление и критика [3];
- проводить, помимо итоговой, рефлекссию текущей деятельности;
- усиливать контроль полученных знаний, производить промежуточное подведение итогов.

Литература

1. Доманский, Е. В. Рефлексия как средство диагностики личностных изменений субъектов дистанционного обучения [Электронный ресурс] / Е. В. Доманский // <http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-02.htm>.
2. Карабущенко, Н. Вопросы психологической дистанции в различных образовательных системах [Текст] / Н. Карабущенко // *Alma mater*. – 2000. – № 5.
3. Кречетников, К. Г. Дистанционное обучение. Достоинства, недостатки, вопросы организации (аналитический обзор) [Электронный ресурс] / К. Г. Кречетников, Н. Н. Черненко // <http://www.eidos.ru/journal/2001/0320.htm>.
4. Кухаренко, В. Н. Дискуссия в дистанционном обучении [Электронный ресурс] / В. Н. Кухаренко, А. С. Молодых // <http://www.dstudy.ru>.
5. Полякова, В. А. Педагогический аспект диалогового взаимодействия в процессе дистанционного обучения: к постановке проблемы [Электронный ресурс] / В. А. Полякова // [http : // vio. fio. ru / vio _ 57/cd _site/Articles/art_4_7.htm](http://vio.fio.ru/vio_57/cd_site/Articles/art_4_7.htm).

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

ОРЕХОВА С.В.

г. Кемерово, Кемеровский технологический
институт пищевой промышленности

Учебный процесс в высшей школе связан с применением современных информационных технологий. Каждый студент, приступая к изучению нового курса, сталкивается с потоком разнообразной учебной информации. Для того чтобы донести эту информацию до обучаемого, она должна быть представлена в доступной и наглядной форме. В настоящее время одним из направлений методической работы преподавателя является разработка электронных учебных пособий, создание обучающих и контролирующих программ, расширение образовательной среды за счет информационно-технологического компонента.

Важная задача – это создание авторского коллектива по разработке электронного учебного материала, в котором должен присутствовать программист, знакомый с основами дидактического проектирования электронных учебных пособий. Применение упрощенных про-

граммных средств учебных компьютерных модулей позволяет самому преподавателю разрабатывать структуру пособия, этот вариант был использован нами при создании электронных учебных пособий по курсу органической химии. В силу того что информационную основу документов, предназначенных для использования в сети, составляет их текстовое содержание, необходим тщательный отбор материала.

Электронное учебное пособие имеет следующие особенности:

- информация представлена в структурированном виде (уроки, кадры);
- текстовая часть снабжена гиперссылками, что позволяет быстро находить нужную информацию;
- наличие большого количества примеров;
- возможность использования видео – и аудиофайлов;
- применение подсказок;
- информация может быть записана на дискету, диск или распечатана на бумажный носитель.

Это направление работы вызвано несколькими факторами, как то: возможностью более наглядного представления информации, использованием различных логических схем подачи материала, возможностью интерактивного общения.

Первым этапом нашей работы следует считать обсуждение концепции построения пособия, планирование структуры веб-узла, а также разбивка материала на определенные блоки. Среди четырех основных структур организации веб-узлов мы выбрали таблицу.

Таблица веб-страниц является наиболее простым способом многоуровневой организации данных. Изучая различные классы углеводородов, преподаватель всегда обращает внимание на такие вопросы, как: строение углеводорода, способы получения, его химические свойства. Эту логическую схему подачи материала мы сохранили и при создании учебного пособия. На каждой из страниц мы поместили один из таких разделов.

Такая структура удобна тем, что позволяет легко переходить от одного класса соединений к другому. Начиная изучать один класс углеводородов, легко вернуться к предыдущей теме и повторить пройденный материал. Гипертекстовая технология позволяет представлять материал в структурированном виде, переход от одного модуля к другому происходит в темпе, удобном для студента.

Преподавание естественнонаучных дисциплин, в том числе и органической химии, связано с наличием большого количества наглядного материала. Формулы органических соединений, электронное строение молекул, механизмы органических реакций – все это требует

наглядного представления. Такой материал может быть хорошо иллюстрирован и представлен в виде схем, фотографий и других объектов мультимедиа. Технология мультимедиа позволяет подготовить учебный материал в форме, способствующей наиболее полному усвоению.

Пособие должно включать не только теоретический материал, но и вопросы для самоконтроля. Желательно, чтобы была представлена и справочная информация. Это помогает студенту, не отвлекаясь на поиски информации в других источниках, быстро выяснить интересующий его вопрос.

Использование веб-технологий при разработке учебно-методического комплекса и размещение материала на образовательном портале позволяют легко организовать доступ к информации. Однако низкая скорость передачи информации создает определенные сложности, поэтому возможно предоставление части учебного материала студенту на компакт-дисках.

Для оценки качества получаемых знаний очень удобно использовать метод компьютерного тестирования. В нашем вузе используется пакет программ SunRayTestOfficePro, включающий программу для создания тестов, для проведения тестирования и программу для обработки результатов тестирования. Программа для создания тестов имеет удобный интерфейс, что позволяет самому преподавателю готовить тестовые задания в удобной форме. Тест может содержать вопросы, относящиеся к разным темам, его можно использовать как в экзаменационном режиме, так и в режиме самообучения.

Таким образом, внедрение информационных технологий в учебный процесс расширяет возможности преподавателя для его профессиональной самореализации и повышения качества преподавания.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СФЕРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СЕРИКОВА И. А.

г. Екатеринбург, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 168

На границе Европы и Азии расположена наша Свердловская область, а сердцем её является город Екатеринбург.

Очень важно, чтобы люди, живущие здесь, и особенно дети знали свой край и город, гордились и любили их. А это возможно только в том случае, если они знакомы с его историей, достижениями и людьми.

Работая в школе № 168 г. Екатеринбурга, четырнадцатый год руковожу детской творческой студией «Искусство». Уроки ИЗО с I по IX класс веду по авторской программе, составной частью которой являются внеурочные занятия. Преподавание по этой программе предполагает наблюдения за окружающим миром (в начальном звене) и знакомство с культурным наследием человечества (в 5-9 классах), что не всегда возможно осуществить на уроках. Поэтому большое внимание в работе студии отдаётся изучению ближнего пространства, искусства родного края, что позволяет знакомиться с мировым художественным наследием на конкретном жизненном материале.

Цели и задачи занятий в студии:

- устанавливать связь изучаемого в школе материала по изобразительному искусству с теми знаниями, умениями и навыками, которые приобретаются в результате исследований художественной культуры родного края;
- формировать деятельность зрительной системы через развитие зрительного восприятия и обогащение зрительного опыта;
- развивать художественное восприятие;
- приобщать школьников к художественному творчеству на практике;
- воспитывать чувство гордости за свой родной край, за свою страну, за свой народ.

Предусмотрены три вида занятий:

- практические – освоение различных видов художественной творческой деятельности в области декоративно-прикладного искусства и дизайна;
- знакомство с искусством – беседы об искусстве, посещение выставочных залов и музеев;
- экскурсионная работа – знакомство с различными видами художественного творчества, профессиями и производствами, с художественным наследием и природным богатством родного края.

В последние годы традиционные виды внеурочной деятельности расширены использованием информационных технологий. Поисковая работа, которой занимаются школьники индивидуально, группами по интересам или с привлечением родителей, открывает новые возможности. Теперь, не ограничивая себя ни временем, ни заботами о материальных затратах, связанных с дальними экскурсионными поездками, мы можем виртуально посетить самые известные музеи мира. У нас исчезли проблемы с поиском качественно напечатанного иллюстративного материала: практически любое произведение искусства мы можем рассматривать на экране во всех подробностях. Теперь нет не-

обходимости искать литературу по исследуемой культурологической проблеме в библиотеках – самую точную и научную или противоречивую и курьезную информацию находим в Интернете.

Обращение к информационным технологиям в сфере дополнительного образования:

- помогает увлечь школьников поиском информации, поддерживая интерес к предмету изучения, активизирует познавательную активность;

- развивает аналитические способности (анализ, классификация и обобщение найденной информации);

- способствует приобретению навыков оформления и ведения документации как на электронных, так и на бумажных носителях

- формирует коммуникативные навыки, умение общаться, вступать в дискуссию, выступать перед аудиторией и отстаивать свою точку зрения;

- повышает авторитет и самооценку школьника, создавая ситуацию успеха;

- имеет большую практическую значимость, если используется учителем в работе по предмету, принимает участие в различных конкурсах.

Среди всех изучаемых студийцами тем есть одна главная – произведения искусства, созданные уральцами. Эта тема гармонично вписывается в общую направленность школьного образовательного процесса: формирование гражданственности, толерантности и патриотизма у подрастающих детей и подростков.

Наиболее известен среди творцов-уральцев – Павел Петрович Бажов, создатель «Малахитовой шкатулки». Образы его сказочных героев нашли большой отклик во многих видах искусства: театр и кино, станковое и монументальное искусство, скульптура и мелкая пластика, декоративно-прикладное творчество.

Более 10 лет студийцы последовательно знакомились с творчеством и биографией П. П. Бажова, образами его героев. Разновозрастные группы учащихся принимали участие в подготовке выставочных и конкурсных работ, в поездках и экскурсиях, защищали исследовательские проекты. Тематическая многогранность занятий позволяла охватывать этой деятельностью большое количество детей.

За это время накопился очень большой материал (иллюстративный, теоретический) нуждающийся в серьезной систематизации.

С привлечением десятиклассников была определена тема будущего проекта: «Павел Петрович Бажов. Уникальная жизнь «Сказов».

Сначала старшеклассники самостоятельно изучали накоплен-

ный в предыдущие годы материал, специальную литературу, публикации в средствах массовой информации. Максимально предоставляя инициативу учащимся, мы с учителем информатики играли роль консультантов и помощников, периодически вносили коррективы в ход проектной деятельности. Создавая условия для проявления творческой активности в выборе форм представления результатов проекта, обеспечивали каждому возможность раскрыться.

Очень важными мероприятиями этого этапа были занятия, связанные с ознакомлением учащихся с алгоритмами специальных способов работы с информацией (поиск информации в Интернете и работа с ней). Активно осуществлялась систематизация, структурирование полученной информации и интеграция полученных знаний, построение общей логической схемы выводов для подведения итогов в виде мультимедийной продукции.

Завершающим этапом работы стала презентация полученных результатов перед аудиторией.

При оценке проделанной работы большое значение имеет ее практическая направленность. В данном случае сам продукт является систематизированным электронным справочником для ознакомления с творческим наследием уральского сказочника, прекрасным методическим пособием для учителей при подготовке внеклассных мероприятий по «Сказам» П. П. Бажова, иллюстрированным отчетом о работе школьной студии «Искусство».

Весной 2008 г. проект «Павел Петрович Бажов. Уникальная жизнь «Сказов» занял I место в городском конкурсе «Город и горожане» и начал самостоятельную жизнь. В январе 2009 г. Павлу Петровичу будем отмечать 130-летие. А это значит, что наш мультимедийный проект начинает самостоятельную жизнь, принимая активное участие в различных городских, региональных и Всероссийских конкурсах.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕМ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

КАЗБЕКОВА Ф. З.

г. Владикавказ, Северо-Осетинский государственный
университет им. К. Л. Хетагурова

Информационные технологии в методологическом и методическом планах необходимо рассматривать сегодня не как некую «бомбу» по отношению к традиционной системе обучения, а закономерное

продолжение тенденции мирового образовательного процесса.

ИКТ-компетентность современного учителя любого профиля (учителя-предметника) позволяет вывести процесс преподавания того или иного предмета на более высокий качественный уровень. В образовательной деятельности возрастает значимость проектирования информационных моделей педагогического процесса с учетом взаимосвязей между всеми его компонентами; усиливается необходимость освоения использования постоянно расширяющегося спектра педагогических технологий.

Под ИКТ-компетентностью нами понимается личностное качество учителя, проявляющееся в его готовности и способности самостоятельно использовать информационно-коммуникационные знания и умения в своей деятельности и постоянно совершенствовать их.

Различные подходы к уровням формирования ИКТ-компетентности освещены отечественными исследователями: М. А. Горюновой, М. Б. Лебедевой, О. Н. Шиловой и др. Наиболее значимы в этой области работы Б. С. Гершунского, И. Г. Захаровой, В. Ф. Олешко, А. Б. Полат.

Методика преподавания любого предмета, в том числе иностранного языка, претерпевает сегодня большие изменения. Значительно возросли и требования, предъявляемые будущему специалисту. Выпускник вуза, будущий педагог, учитель обязан не только владеть ИКТ, но и постоянно совершенствовать свои профессиональные умения, расширять сферу их применения.

Студенты факультета иностранных языков Северо-Осетинского государственного университета имеют возможность работы с компьютером, проектором и интерактивной доской (ИД) в период прохождения ими педагогической практики в школах и гимназиях г. Владикавказа.

За короткий период они осваивают новую методику с помощью методистов и учителей-предметников. Сначала учатся манипулировать маркером, используя готовый интерактивный материал, на следующем этапе получают навыки самостоятельной подготовки слайдов для проведения «открытых уроков» иностранного языка с использованием электронной ИД.

Студенты отмечают, что новая технология проведения урока с ИД делает его содержание более насыщенным, интересным; причем не только для учащихся начальных и средних классов, но и старших. Отмечаются также и другие положительные моменты: однажды подготовленный материал урока можно использовать несколько раз в параллельных группах или классах. Значит, есть возможность подготовиться к уроку более тщательно, быть более раскованным, не боясь

сделать ошибки на доске.

По ходу урока студенты имеют возможность делать свои пометки в любой части экрана, а учащиеся – рисовать и раскрашивать рисунки, вставлять вместо рисунков новые слова: существительные, прилагательные, любые глагольные формы. Практически все этапы урока можно проводить с использованием этой новой технологии. ИД – удобна, снабжена передвижным механизмом: на ее перемещение и установку в другом кабинете уходит не более 10 минут.

Заметим, что первые ИД были выпущены еще в 1991 г. фирмой SMART Technologies. Сегодня ими пользуются, в основном, преподаватели, учителя стран Европы и США. Электронная ИД – это эффективный способ внедрения электронного содержания и мультимедийных материалов в массовую среду обучения. При использовании такой технологии возможны следующие виды образовательной деятельности:

- работа с текстом и изображениями;
- создание заметок с помощью электронных чернил;
- сохранение сделанных заметок для передачи по электронной почте, размещения в Интернете или печати;
- коллективный просмотр Web-сайтов;
- свободное передвижение по классу при демонстрации программного обеспечения или работе с ним перед аудиторией;
- создание с помощью шаблонов и изображений собственных заданий для занятий;
- демонстрация и нанесение заметок поверх образовательных видеоклипов;
- использование встроенного в программное обеспечение ИД презентационного инструментария для обогащения дидактического материала;
- демонстрация презентаций, созданных учащимися и др.

Исследования показали, что обучение с электронными ИД действительно поддерживает стабильный интерес к предмету, облегчая учащимся усвоение материала и повышая их активность на уроке. Заменяя все виды наглядности: картинки, схемы, таблицы, а также учебники, тексты и т.д. ИД подходят для учащихся всех возрастов, доступны каждому и не требуют много места. Учащимся очень нравится работать с инструментом, для управления которым достаточно нескольких прикосновений пальцем. Такой процесс обучения приносит учащимся истинное удовольствие, учителю – удовлетворенность своей деятельностью и желание работать качественнее и эффективнее, используя самые разнообразные виды работы.

С ИД можно работать как в большой аудитории, так и в маленьких группах. Эти современные аудиовизуальные средства обучения помогают разнообразить занятия: преподаватель может читать лекцию, используя одновременно текст, аудио- и видеоматериалы, DVD, CD-ROM и Интернет ресурсы. Программное обеспечение позволяет писать и делать пометки прямо поверх всех видов документов, диаграмм и web-страниц. Любую информацию, отображенную на ИД, можно распечатать, сохранить, отправить по электронной почте и поместить на сайт. ИД не требуют много места. Если проектор для доски прямой проекции прикрепить к потолку, то не нужно дополнительно размещать подставку для аппаратуры посреди класса. Приобретая доску обратной проекции, можно избежать проблем с подключением проектора, так как он располагается за экраном и составляет единую конструкцию с ним. Поскольку ИД подходят для учащихся всех возрастов, то высоту доски можно регулировать под любой рост.

Таким образом, интерактивные доски, как техническое средство обучения, необходимо внедрять в учебный процесс. А овладение такой современной методикой работы – первостепенная задача учителей-предметников.

**РАЗРАБОТКА ТЕХНОЛОГИИ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА
ДИСЦИПЛИНЫ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС
КАК ОБЯЗАТЕЛЬНОЕ УСЛОВИЕ СИСТЕМНОГО
ВНЕДРЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ
ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС**

МАРКОВА В. И.

г. Ноябрьск Тюменской обл., Ноябрьский институт нефти и газа
(филиал) Тюменского государственного нефтегазового университета

Использование новых информационных технологий в образовательной среде приводит к становлению и развитию новой отрасли дидактики образования – электронной дидактике. Развитие стиля научного познания мира и человека приводит к изменениям в формах и средствах обучения, а также к закономерностям, проявляющимся в постоянном соответствии обучающих технологий содержанию и требованиям изменяющихся информационно-педагогических парадигм. В связи с постоянно растущим объемом изучаемой информации и стремительным развитием информационных технологий требуется пересмотр (корректировка в сторону расширения) существующих ме-

тодик преподавания. Электронный учебно-методический комплекс предоставляет возможность удобного синтеза разнообразных методик и электронной дидактики. Учебно-методические материалы, преобразованные в ЦОР по любой дисциплине, заключенные в рамки рабочей программы и государственных стандартов, как правило, берут на себя основные функции преподавателя: организуют учебный процесс, проводят уроки, раскрывают содержание наиболее трудных вопросов, проверяют качество знаний. Все эти функции распределены между отдельными обязательными компонентами учебно-методического комплекса (УМК).

Рассмотрим типовую структуру УМК (таблица 1).

Таблица 1

Приблизительная структура учебно-методического комплекса

Состав комплекса (УМК)	Назначение
Программа учебной дисциплины	Программа информирует о целях изучения дисциплины, содержании и объеме учебного материала, времени и уровне усвоения знаний, указывает на порядок изучения, формирует устойчивую мотивацию.
Инструкция для обучающихся	Определяет порядок работы с обучающимися материалами. Дает методические рекомендации по изучению дисциплины, инструкции по установке программного обеспечения, демонстрационных файлов и файлов лабораторных работ.
График обучения	График обучения определяет учебный режим (темп и сроки), порядок изучения учебных модулей и даты проведения консультаций, семинаров, экзаменов.
Учебное пособие (на бумажном носителе)	Предназначено для изложения отобранного в соответствии требованиям программы дисциплины и структурированного на методические дозы, модули и блоки учебного материала, обеспечения оперативного самоконтроля и текущего контроля. В зависимости от изучаемой дисциплины (специальности) учебное пособие может являться как основным средством доставки информации, отражая весь содержательный материал курса, так и вспомогательным пособием, уступая ведущую роль «проводника в мир знаний» электронному пособию. В целом электронные и печатные пособия всегда удачно дополняют друг друга.
Рабочая тетрадь	Рабочая тетрадь предназначена для краткого изложения отдельных вопросов учебного материала, ориентированного на формирование методов познания и деятельности, организации самостоятельной работы студента по выполнению заданий текущего контроля и решению задач итогового контроля. Обучающиеся в рабочей тетради фиксируют свои результаты,

	<p>готовят отчеты для проверки изученного материала.</p> <p>Рабочая тетрадь чаще всего используется, если отсутствуют в электронном учебном пособии индивидуально-контрольные задания.</p>
Цифровой образовательный ресурс	<p>Цифровой образовательный ресурс или наиболее часто встречающаяся форма его существования, электронное учебное пособие (ЭУП), представляют собой законченный, как правило, мультимедийный материал, разработанный с помощью инструментальной авторской системы, одного из языков программирования или языка гипертекстовой разметки - html. ЦОР может быть разработан для двух вариантов использования - on-line и off-line. Вариант on-line предполагает наличие возможности длительного "присутствия" обучающегося в сети (глобальной или локальной). Вариант off-line предполагает эпизодическое вхождение в сеть. В этом случае ЦОР, как правило, записывается на CD и рассылается (выдается) обучающимся. Возможен вариант размещения ЦОР на сайте в Интернет в виде архивного файла (файлов) для последующего копирования пользователем.</p> <p>ЦОР автоматизируют образовательную деятельность обучающихся, организуют обратную связь с преподавателем.</p>
Видеоматериалы	<p>Видеоматериалы, как правило, представлены видеолекциями по учебной дисциплине в целом, лекциями по отдельным наиболее трудным моделям учебной дисциплины, демонстрациями производственных процессов, фрагментами из кинофильмов, выступлениями известных ученых, необходимые для изучения материала дисциплины.</p>

Как показала практика, каждый элемент в структуре УМК не только выполняет ряд ему свойственных функций, но занимает ответственное, в соответствии с учебными задачами, планами, спецификой изучаемой дисциплины приоритетное положение по отношению к другим «участникам» обучения. Так, например, в первом случае, когда печатное учебное пособие выполняет главные образовательные задачи учебной дисциплины, все остальные элементы становятся в качестве дополняющих учебных материалов. В другом случае, компьютерное пособие может занять ведущие позиции, переводя учебное пособие в разряд вспомогательных средств обучения.

Исследуя представленные в УМК средства обучения, мы выделяем высокую значимость электронных учебных пособий. Им отведена важная роль, прежде всего, в представлении содержания обучения и организации процесса обучения. Очевидно, что данные средства должны обладать достаточными дидактическими возможностями в создании учащимся наиболее благоприятных условий в их образовательной деятельности.

Следовательно, работа по созданию ЦОР должна вестись в тесном сотрудничестве ряда специалистов, связанных как с изучением информационных технологий, так и инженерно-педагогических работников, представляющих ту область знаний, которая в дальнейшем должна быть преобразована в цифровой формат. Кроме того, с целью создания новых цифровых образовательных ресурсов должна быть разработана технология производства и система контроля качества данных учебных материалов.

Унифицированную структуру ЦОР или ЭУП как форму содержания учебного материала можно представить в виде следующей схемы (рис. 1).

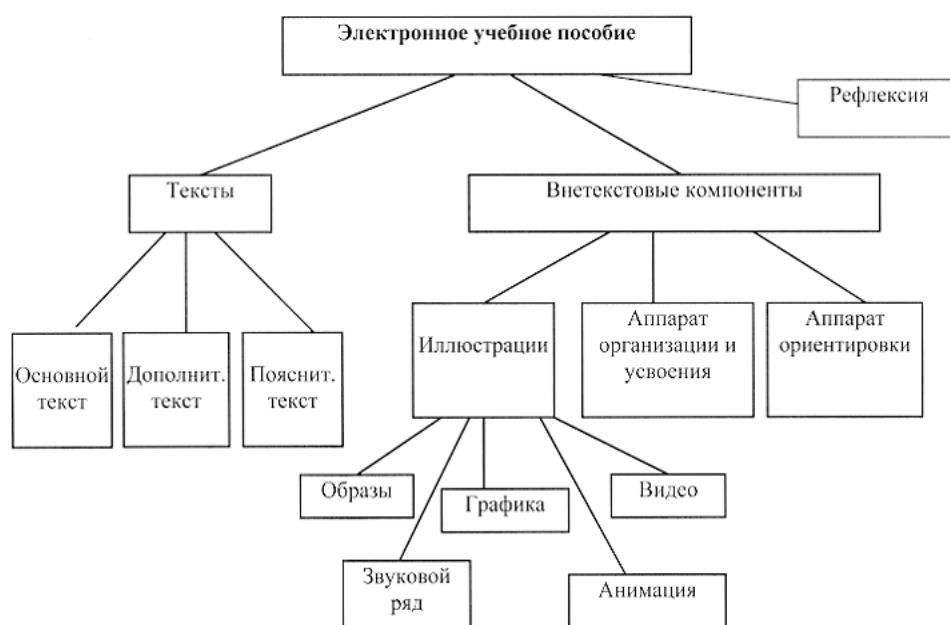


Рис. 1. Структура электронного учебного пособия.

ЦОР или ЭУП должны обладать такими важными дидактическими свойствами, как достоверность, полнота, системность, модульность, интерактивность, возможность актуализации, адаптивность к ученику, адаптивность к преподавателю, масштабируемость, эргономичность и т.д.

Анализ работ, посвященных дидактическим возможностям ЦОР, позволил классифицировать их по основным характеристикам (критериям) и типам (таблица 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ типов ЦОР

Типы ЦОР	Формы представления и содержания информации	Поиск и навигация	Контроль знаний	Обратная связь с преподавателем
Интерактивный электронный учебник	++	++	++	++
Электронное учебное пособие (дополнительный учебный материал)	- +	- +	- +	- +
Автономное компьютерное учебное пособие	++	++	- +	--
Мультимедийные энциклопедии	- +	- +	--	--

– форма представления и содержания учебной информации (представление информации с использованием всего спектра мультимедиа-данных: текста, графики, аудио, видео, анимации; содержание всей учебной информации в едином учебно-методическом комплексе);

– способы навигации и поиска (развитые возможности поиска и навигации в сочетании с обширной информационно-справочной информацией);

– системные методы контроля знаний (объективная и всесторонняя система контроля знаний; наличие заданий для самоконтроля и итогового контроля, автоматизация управлением качеством знаний обучающихся);

– организация обратной связи (возможности интерактивной связи учащегося и преподавателя с использованием сетевых технологий).

Оценка производилась по следующей шкале: -- плохо, -+ удовлетворительно, ++ хорошо.

Результаты исследования типов ЦОР или ЭУП показали, что наиболее эффективным средством (в идеальном случае) является электронный учебник, так как он является обучающей программной системой комплексного назначения. Электронный учебник обеспечивает непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения, предоставляет теоретический материал, обеспечивает тренировочную учебную деятельность и контроль уровня знаний, а также информационно-поисковую деятельность, математическое и имита-

ционное моделирование с компьютерной визуализацией и сервисные функции при условии осуществления интерактивной обратной связи с преподавателем.

При проектировании и реализации электронных учебников участвует целая команда специалистов: педагогов, методистов, психологов, программистов, дизайнеров, используется дорогостоящая профессиональная техника. В рамках одного учебного заведения крайне сложно собственными усилиями создавать современные электронные учебники. Наиболее простой и дешевый способ – это приобретение в торговой сети готовых образовательных программ на CD-Rom дисках (если таковые имеются в продаже) или принять долевое участие в их производстве.

РАЗДЕЛ 7

Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования

ФУНКЦИОНАЛЬНОЕ НАПОЛНЕНИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

ГОРЮНОВА Л. В.

г. Ростов-на-Дону, Педагогический институт
Южного федерального университета

Формирование инновационной системы управления Педагогическим институтом обусловлено необходимостью дальнейшего развития и функционирования системы отечественного высшего профессионального образования в условиях жесткой конкуренции. Специфической особенностью данного процесса является задача одновременного удовлетворения потребностей и на рынке образовательных услуг, и на рынке труда. Реализация этой задачи возможна только при условии формирования специалистов высокой квалификации, обладающих повышенной способностью к восприятию и использованию на практике новых научных идей. Такие специалисты лучше распоряжаются собственным трудовым потенциалом, имеют особую значимость как для деятельности отдельной организации, так и для роста экономики страны и региона. Профессионализм в любой области деятельности предполагает постоянное обновление специальных и обще-профессиональных знаний, навыков, умений, а также овладение научными методами, методиками и технологиями получения и обработки профессионально значимой информации.

В современных условиях одним из главных факторов успешной и стабильной деятельности института является инновационный потенциал его сотрудников, преподавателей и студентов. Успешная работа института зависит от глубины понимания закономерностей раз-

вития рынка и способности умело воздействовать на рыночную конъюнктуру, что обусловлено необходимостью согласования потребности в кадрах с масштабами и направлениями профессиональной подготовки специалистов.

Современная система профессионального образования должна гибко реагировать как на потребности абитуриентов, так и на потребности рынка труда и умело сочетать их в своей деятельности. Институт все сильнее ощущает потребность в адаптации к условиям, диктуемым рынком труда. Следовательно, социальным заказом для системы профессионального образования является подготовка компетентных специалистов, способных ориентироваться в возможных вариантах развития той или иной ситуации на рынке труда, умеющих гибко и творчески подходить к решению профессиональных проблем. Таким образом, конкурентоспособность института на рынке образовательных услуг во многом определяется способностью обеспечить качественный образовательный процесс подготовки специалистов.

Переход к рыночным отношениям заставил вузы использовать в своей деятельности рыночные механизмы управления. Если на протяжении последних десяти лет вузы не систематизировали ни структуру управления, ни информационные потоки, ни ресурсный потенциал, то сегодня возникла настоятельная необходимость инновационных изменений функциональной структуры управления вузом. Система управления вузом должна быть реорганизована в соответствии с реалиями рыночных отношений, на основе интеграции механизмов рыночного регулирования во внутреннюю среду вуза. Каждый студент должен нести ответственность за формирование и исполнение своего индивидуального учебного плана. Необходима гибкость процесса обучения, когда планируются курсы кафедр, а студент выбирает курсы и преподавателей.

В условиях построения инновационной экономики проблемы управления профессиональным образованием приобретают первостепенное значение. Сложность и актуальность данной проблемы детерминируется рядом факторов, важными из которых являются:

- интенсивное развитие многофункциональной деятельности образовательных учреждений системы высшего профессионального образования,
- многообразие источников финансирования,
- большое количество видов и форм учебной, научной, производственной деятельности,
- необходимость постоянной адаптации к меняющимся социально-экономическим условиям,

– потребность в регулярном анализе рынка образовательных услуг и рынка труда (включая трудоустройство выпускников).

Перечисленные факторы свидетельствуют о необходимости решения проблем управления вузом на качественно новом уровне. Особое внимание следует уделить созданию функционально-организационных моделей, сопряженных с региональными и федеральными системами управления профессиональным образованием, разработке системы информационной поддержки принятия управленческих решений, системы управленческого учета. Оптимизация процессов управления в вузах уже сегодня является мощным инструментом повышения эффективности обучения и научных исследований. Основная задача – разработка и внедрение обобщенной комплексной функциональной модели института, согласованной с нормативной моделью организационной структуры университета.

К ключевым проблемам управления институт можно отнести следующие: переход от стратегии «как все» к стратегии дифференциации; переход от антикризисного управления к стратегическому и регулярному менеджменту; критическая масса управленческих деформаций; конфликты корпоративной культуры; кризис ценовой политики.

Важной предпосылкой успешной разработки стратегии управления является определение целей. Зная цели, можно искать пути их реализации. Установление целей переводит стратегическое видение в конкретные задачи, связанные с деятельностью института. Выработка конкретных целей для каждого направления деятельности института, способствует его успешной деятельности в современных постоянно меняющихся условиях. Существуют два уровня стратегических целей: общие, частные. Общие цели важны для всех вузов страны: обеспечение экономической безопасности в рыночных условиях хозяйствования; сохранение и развитие научного потенциала; трансформация содержания образования и структуры подготовки специалистов в соответствии с потребностями государства, общества, личности; обеспечение высокого качества образования на основе TQM; создание экономических механизмов взаимовыгодной интеграции сферы высшего профессионального образования с потенциальными потребителями научно-технических знаний и работодателями. Частные цели следует формировать по каждому направлению деятельности института. Чтобы частные цели имели управленческую ценность, они должны иметь конкретную формулировку, с использованием количественных показателей.

С целью реализации миссии и целей организации разрабатываются стратегии. Процесс разработки стратегии может идти по различным направлениям: формализованный планируемый процесс; автори-

тарный процесс; адаптивный процесс. Для института наиболее приемлем комбинированный сценарий. В этом случае процесс формирования стратегии следует представлять как адаптивный процесс самообучения организации. Д. Кэхилл [1] выделил следующие варианты стратегий: стратегия расширения, стратегия стабилизации, стратегия экономики и комбинированная стратегия. Стратегия расширения предполагает существенное увеличение масштабов активности института на рынке ОУ в рамках сформулированной миссии. Планируется вывод на рынок новых образовательных программ, услуг и продуктов. Стратегия стабилизации предусматривает постепенное наращивание улучшений в текущей деятельности института. При данной стратегии вуз ориентирован на сформировавшуюся номенклатуру направлений и специальностей и сложившийся спектр дополнительных образовательных услуг. В случае стратегии экономики институт нацелен на ликвидацию убыточных, маловыгодных образовательных программ и услуг, на уход из некоторых сегментов рынка образования. Комбинированная стратегия представляет одновременную реализацию двух или трех стратегий из вышеперечисленных. Чтобы сформулированные стратегии не остались декларациями, необходимо, чтобы система управления, организационная культура, персонал, маркетинговая инфраструктура соответствовали миссии и стратегии. Реализации стратегии института будут способствовать ряд организационно-экономических мероприятий.

Подавляющее большинство образовательных учреждений системы высшего профессионального образования реализует линейно-функциональную схему управления. Линейно-функциональные структуры не позволяют адекватно и оперативно реагировать на изменения внешней среды и адаптироваться к новым реалиям. Следовательно, необходимо провести реконструкцию системы управления, что предполагает децентрализацию управления и предоставление относительной оперативной и финансовой самостоятельности отдельным подразделениям, т.е. за центральной администрацией остаются функции разработки стратегии развития и жесткого контроля по общекорпоративным вопросам, а часть функций, таких, как планирование, учет, финансовое управление передаются подразделениям. В результате управленческие ресурсы верхнего эшелона высвобождаются для решения стратегических задач. Центральная администрация делегирует подразделениям (факультеты, образовательные и научно-исследовательские центры) функции разработки и реализации образовательных программ, услуг и научных продуктов, финансового управления и учета. Основной задачей руководителей этих подразделений стано-

вится поиск дополнительных источников финансирования. Руководство при этом обеспечивает контроль за соответствием тенденций развития подразделений стратегическим задачам учебного заведения, а также согласование интересов отдельных подразделений.

С решением ряда проблем (повышение нестабильности внешней среды и необходимость увеличения скорости реакции на возмущающие факторы; недостаток релевантной информации, требуемой для принятия управленческих решений; смещение акцента с контроля прошлого на анализ будущего) связана сложность управления современным образовательным учреждением системы высшего профессионального образования. Это детерминирует необходимость использования при управлении вузом системы контроллинга. Контроллинг есть информационное обеспечение ориентированного на результат управления, то есть путем подготовки и предоставления необходимой управленческой информации руководство вуза ориентируется на принятие эффективных управленческих решений. Современная ситуация на рынке труда молодых специалистов характеризуется потребностью любой организации в специалисте с минимальным сроком адаптации к новым профессиональным условиям. Поэтому необходимо создание специализированных структур, занимающихся подбором кадров для организаций из числа студентов старших курсов, их специализированной подготовкой с учетом требований работодателей и адаптацией к условиям конкретной организации. Подобные структуры могут соединить интересы бизнеса, молодых специалистов и высших учебных заведений, а также способствовать формированию у выпускников вузов профессиональной и корпоративной культуры.

Проведение постоянного мониторинга потребности государства, общества, личности в услугах высшего профессионального образования требует ситуация высокой динамичности процессов, протекающих на рынке труда. Задачи мониторинга: изучение тенденций развития региона и влияния международного рынка труда; анализ ситуации в сфере кадрового обеспечения организаций региона и тенденций в изменении требований к квалификации персонала; исследование спроса на образовательные услуги в регионе; изучение рынка труда и рынка образовательных услуг, разработка механизмов их взаимодействия. Система высшего профессионального образования является многофункциональной, ее изменения могут быть разнообразными. Реализация многих образовательных программ в институте должна строиться на принципах проектной организации. Следовательно, обязательным элементом организационно-экономического механизма управления вузом, должна стать концепция управления проектами.

Расширение вузовской периферии развития, через создания филиалов и представительств, технопарков, центров коллективного пользования, творческих мастерских, учебных центров, способствует дискретизации финансовой базы, обеспечивающей многоканальное финансирование.

Современный этап развития системы управления институтом характеризуется следующими особенностями: разработка методов совершенствования и осуществление управления, основанного на комплексном, системном подходе; одновременное рассмотрение всех основных элементов системы управления, ее целей и т.д. Образовательную систему института можно разделить на управляемую, включающую основные ресурсы, которые обеспечивают функционирование образовательной системы и управляющую, организующую все процессы профессиональной подготовки современного специалиста. Основным интегрирующим средством в управлении является цель. В разрабатываемой системе управления институтом предполагается включить следующие подсистемы.

1. Управление учебным процессом: учебно-методическое обеспечение: ведение государственных стандартов и примерных учебных планов по всем лицензированным специальностям; формирование учебных планов, перечней дисциплин специализаций и дисциплин по выбору студентов; ведение программ учебных дисциплин по специальностям, специализациям и циклам; формирование учебной и учебно-методической литературы; учет учебно-лабораторного оборудования; планирование учебного процесса: создание и утверждение графиков учебного процесса на планируемый период; закрепление дисциплин за кафедрами; формирование списков дисциплин «по выбору студентов» и доведение их до студентов; создание рабочих учебных планов по направлениям подготовки и специальностям; расчет, распределение и анализ учебной нагрузки по кафедрам; выделение кафедрам фонда основной заработной платы для коррекции их штатных расписаний; распределение учебной нагрузки между преподавателями кафедр и составление графиков изучения дисциплин; составление расписания учебных занятий; организация приемной кампании: проведение конкурсных вступительных экзаменов и зачисление; рекламная деятельность; анализ контингента абитуриентов; движение контингента студентов (прием, отчисления, переводы, академические отпуска, выпуск и пр.) и создание средств автоматизации работы с приказами и распоряжениями по контингенту студентов (включая приказы о назначении на стипендию); обеспечение выполнения выпускных квалификационных работ и сдачи государственных экзаменов: веде-

ние сведений о темах выпускных квалификационных работ, их руководителях и рецензентах; подготовка и утверждение составов ГАК и ГЭК (председатели, члены, секретари); подготовка и утверждение графика проведения заседаний ГАК и ГЭК; подготовка информации к вкладышу для диплома; ведение протоколов и ведомостей по защите выпускных квалификационных работ; планирование и проведение текущего и семестрового контроля, анализ успеваемости; автоматизация работ, связанных с платным обучением студентов (договоры, приказы по платному обучению и т.п.); управление подготовкой кадров высшей квалификации (аспирантура и докторантура); управление переподготовкой кадров и дополнительными образовательными услугами (второе высшее образование, курсы повышения квалификации, краткосрочные курсы, довузовская подготовка и т.д.).

2. Организация научно-исследовательской работой ППС и студентов института: формирование научно-технических проектов, их учет и контроль; мониторинг заявленных проектов во внешние научно-технические программы; формирование банка научно-технических разработок.

3. Организация финансово-бухгалтерской деятельности института: механизмы финансирования института (формирование финансового плана, получение справок о текущих денежных средствах, об ожидаемых поступлениях и выплатах); механизмы договорных отношений по направлениям и видам деятельности института (суммовое и временное отслеживание различных договоров: на выполнение научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ, хозяйственных, аренды, контрактного обучения, оказания дополнительных образовательных услуг и других, аналитический и синтетический учет планируемых и фактических доходов и расходов по договорам, ведение взаиморасчетов по нескольким контрактам с одним и тем же юридическим лицом); штатное расписание (планирование и анализ денежных средств на оплату труда сотрудников по подразделениям и по институту в целом, выпуск отчетной документации по труду и заработной плате); общая бухгалтерия (регистрация проводок, создание всех типовых форм бухгалтерской отчетности, формирование первичных бухгалтерских документов и реестров); заработная плата и начисление стипендий (расчет заработной платы штатных сотрудников и совместителей с учетом всех видов начислений и удержаний, формирование платежных и итоговых ведомостей, отслеживание выплат через кассу, ведение лицевых счетов и карточек персонального учета, начисление стипендий студентам, аспирантам и докторантам, выдача справок о доходах физических лиц за указанные периоды времени и пр.).

4. Развитие материальной базы института: основные средства (ОС) и материальные ресурсы (ведение учета основных средств по инвентарным номерам, отслеживание движения ОС по подразделениям и материально ответственным лицам, учет операций списания и продажи, учет износа, амортизации, переоценка стоимости, получение сводных отчетных ведомостей по всем аспектам учета и движения ОС); пространственный кадастр (учет фонда аудиторных и служебных помещений институтских корпусов, жилых помещений, паспортизация зданий и сооружений, управление инженерными и информационными коммуникациями и др.).

5. Организация функционирования студенческих общежитий: заселение студенческих общежитий, мониторинг условий проживания, формирование списков на квартплату и др., гостиничный комплекс, инфраструктура служб быта, медицинское обслуживание.

6. Организация административной деятельности: кадры (прием на работу, увольнение, отслеживание отпусков, больничных, должностных перемещений, анализ кадрового состава по различным признакам: возрасту, образованию, наличию ученых степеней и званий, владению иностранными языками и т.д.); делопроизводство и документооборот (ведение текстовых документов: приказов, указаний, распоряжений, распределение по папкам и темам, выборка документов по ключевым словам; контроль движения служебной корреспонденции и исполнения поручений); общеузовские информационно-справочные службы (ведение электронной доски объявлений, предоставление информации о содержании учебного процесса, включая учебные планы по специальностям и направлениям, содержание основных предметов и спецкурсов; расписание занятий, ведение справочника телефонных номеров, справочника помещений и др.); нормативно-правовая поддержка (ведение и учет федеральных и местных законов, стандартов, нормативных актов, отраслевых и внутриинститутских приказов и распоряжений).

Литература

1. Кэхилл, Д. Хозяйственная стратегия: разработка, осуществление, контроль [Текст] / Д. Кэхилл // Проблемы теории и практики управления. – 2001. – № 1.

НАПРАВЛЕНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ» В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ГИЛЬМАНОВА К. К.

г. Белебей респ. Башкортостан, Белебеевский педагогический колледж

Актуальной задачей педагогического колледжа мы считаем удовлетворение потребностей личности в полноценном и качественном образовании в соответствии с интересами и склонностями личности независимо от уровня ее обученности до поступления в образовательное учреждение, национальной принадлежности, реального достатка семьи, состояния здоровья.

Другой, не менее важной задачей, является выявление и поддержка наиболее одаренных, талантливых детей.

Особый смысл при этом вкладываем обучению, направленному на саморазвитие, самообразование и самореализацию личности.

Одним из вариантов решения поставленных задач видим, прежде всего, в создании надлежащей материальной базы в образовательном учреждении: обеспечение учебных кабинетов, библиотеки современными учебниками и учебными пособиями, в том числе мультимедийными средствами обучения. Повышению качества учебного процесса, развитию познавательной и личностной среды учащихся способствует правильный выбор преподавателем средств, приемов и методов обучения.

В своей деятельности мы опираемся на опыт работы педагога Р. М. Асадуллиной, методику Г. А. Бакулиной, Е. С. Антоновой, Н. А. Ипполитовой и др.

Общеизвестно, что целью уроков русского языка, методики обучения является овладение языком во всех его основных функциях: в функции общения, функции познания и мышления, накопления знаний о мире и постижения культуры мира и нации, функции социализации личности, ее адаптации в современном обществе.

Выпускник педагогического колледжа видится нам «полноценной языковой личностью, осуществляющей нормативное речевое поведение. Под нормативным речевым поведением мы понимаем умение «адекватно понять сказанное или прочитанное и адекватно выразиться» [1].

Реализация данной цели возможна при создании активной речевой среды, способствующей развитию познавательных, эмоциональных, духовных, речевых способностей, формированию творческой

личности с индивидуальным языком и стилем общения.

Самостоятельное определение и формирование темы и цели конкретного урока, добывание знаний обучаемыми в процессе учебной деятельности, предопределение содержания и видов предстоящих учебных действий делает обучаемых активными участниками учебной деятельности, повышает уровень субъективизации учебного процесса.

Осуществление мыслительных операций таких, как сравнение, сопоставление, нахождение общего и различий, группировка и др. с предложенным лингвистическим материалом будет способствовать выработке собственной аргументированной позиции обучающихся: анализ готового материала и создание на его основе собственных высказываний.

Использование проблемных ситуаций, применение заданий поискового характера, способных развитию творческих способностей учащихся повышает эффективность учебно-познавательной деятельности, создает условия личности самореализовываться и способствует мотивации учения.

Применение разноуровневых заданий позволяет обучаемому участвовать в работе на доступном для него уровне. Необходимо при их составлении учитывать готовность учащихся к выполнению того или другого задания, выявлять реальные возможности учащихся.

Применение лингвокультурологических задач в обучении направлено на воспитание чувства социальной ответственности и гражданского долга у будущих учителей начальных классов.

Каждый преподаватель должен осознать необходимость внедрения в педагогическую практику более совершенных методик обучения, гарантировать обучаемому освоение стандарта образования и продвижение его на более высокий уровень обучения.

Литература

1. Антонова, Е. С. Где искать ресурсы для обновления школьной методики? [Текст] / Е. С. Антонова // РЯШ. – 2007. – № 6.

РАЗДЕЛ 8

Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования

ОЦЕНКА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ИЗЛОЖЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА В ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ

ЖЕЛЕЗОВСКИЙ Б. Е., ЖЕЛЕЗОВСКИЙ А. Б.

г. Саратов, Саратовский государственный университет

Любой учебно-воспитательный процесс, имея временные и межпредметные разрывы, характеризуется естественной дискретностью, мешающей как усвоению учебных знаний, так и синтезу сообщаемой различной предметной информации в рамках единого учебного плана.

Указанный недостаток, нарушающий целостность любого образовательного процесса, может быть в значительной степени снивелирован за счёт повышения степени преемственности преподавания учебных дисциплин. Напомним, что в методологии целое определяется как синтез многообразного, как упорядоченное множество компонентов, подчинённых единым целям и задачам. Целостность процесса и результатов обучения начинается с реализации устойчивости и логической обусловленности межпредметных и межцикловых связей отдельных разделов учебной дисциплины, внедрения в процесс преподавания учебных стандартов, предусматривающих использование, в частности, сквозных понятий, обозначений в той или иной учебной дисциплине, единство педагогических действий [1].

В контексте сказанного можно утверждать, что актуализация непрерывности учебно-воспитательного процесса в значительной степени опирается на последовательное внедрение в него идей принципа

преемственности обучения, внутреннее содержание которого состоит в выполнении функции интегративности. Преемственность в достижении цели обучения, непрерывности обучения на любом его уровне может рассматриваться в дидактической системе в качестве специфического системообразующего фактора, связывающего цели обучения со средствами и способом обучения.

В широком понимании преемственность может рассматриваться как общая объективная закономерность развития природы и общества, когда на целостность формирования личности конструктивно работают все три педагогических измерения: прошлое, настоящее и будущее в их логически обусловленном взаимодействии. При этом процесс обучения по сути дела является механизмом осуществления преемственности поколений, одним из первичных и необходимых компонентов которого выступает осуществление преемственности между учебными дисциплинами и отдельными их разделами. В этом можно видеть практическую реализацию принципа преемственности в дидактике и педагогике.

Поскольку принцип преемственности в дидактике, как отмечалось, играет основополагающую роль, то представлялось интересным оценить степень его проявления в современных учебниках, в частности, в учебниках курса физики.

Сложность поставленной задачи состояла в отсутствии каких-либо строгих критериев оценки степени преемственности преподавания учебных дисциплин.

В этой связи была сделана попытка решить проблему путём внедрения в педагогические исследования математических методов количественного представления неколичественной, то есть нечисловой, информации.

Это возможно, в частности, при использовании метода таблиц сопряжённых признаков, причём из всех возможных путей развития сценария последовательности действий было решено вычислить связи между признаками, что является наиболее распространённым приёмом предварительного анализа категорированных данных. Иными словами, речь идёт о внедрении в педагогические исследования одного из современных математических подходов, используемых таблиц сопряжённых признаков (ТСП).

Предполагается, что два каких-либо признака А и В могут быть оценены или измерены в номинальных или порядковых шкалах. В данной работе использовались оцифрованные данные результатов государственных тестов по физике за последние годы, а также результаты тестирования школьников 9 школ.

Для упрощения расчётов были выбраны лишь два уровня измерения двух признаков, в качестве которых рассматривались знания учащимися школ разделов курса физики «Механика»: кинематика и динамика материальной точки.

Данные, приведённые по количеству правильных и неправильных ответов на указанные разделы общего курса в каждом из централизованных тестов, дают возможность вычислить число учащихся, правильно ответивших на соответствующие вопросы тестов (A, B) или ответивших неправильно (\bar{A}, \bar{B}).

Прежде всего, поговорим о статистической модели. Предполагается, что наблюдаются случайным образом отобранные объекты, то есть испытуемые с различным знанием выбранных разделов курсов физики. Они распределяются по степени близости к обусловленным признакам.

Полученные результаты были сведены в ТСП размерностью 2×2 .

Таблица 1

Признаки	B	\bar{B}	Всего
A	n_{11} 262	n_{12} 234	$n_{1\bullet}$ 496
\bar{A}	n_{21} 142	n_{22} 362	$n_{2\bullet}$ 504
Всего	$n_{\bullet 1}$ 404	$n_{\bullet 2}$ 596	$n_{\bullet\bullet}$ 1000

Согласно положениям математической статистики, можно использовать многомерное обобщение биномиального распределения случайной величины [2].

$$P(R = r) = \binom{n}{r} p^r (1 - p)^{n-r},$$

со средним $\mu = np$ и дисперсией $\sigma^2 = np(1 - p)$, где n – число независимых испытаний, p – вероятность успеха в каждом испытании, $(1 - p)$ – вероятность неудачи.

Если предположить, что в эксперименте m исходов, то совместное проявление исходов описывается полиномиальным законом

распределения

$$P(n_1, \dots, n_m) = \frac{n!}{n_1! \dots n_m!} p^{n_1} \dots p^{n_m}, \sum_{i=1}^m p_i = 1, \sum_{i=1}^m n_i = n.$$

Соответственно для i -го исхода среднее $\mu = np_i$, дисперсия $\sigma^2 = np_i(1 - p_i)$. Гипотеза предполагает независимость друг от друга признаков, A и B . Это – так называемая нуль-гипотеза. Истинность этой гипотезы проверяется путём сравнения с противоположной по смыслу гипотезой.

Далее рассчитывается сравнение подсчитанной статистики с критериальной. Если наблюдаемое значение статистики больше критериального, найденного по таблицам на уровне значимости α , то утверждается, что нуль-гипотеза не верна и признаки A и B связаны, либо произошёл невероятный случай, определяемой величиной α . Так, если $\alpha = 0,05$, то этот случай может произойти лишь в пяти случаях из ста возможных.

В качестве критериальной статистики используется две:

$$X^2 = \sum_i \sum_j \frac{(n_{ij} - e_{ij})^2}{e_{ij}}, Y^2 = \sum_i \sum_j n_{ij} \ln \left(\frac{n_{ij}}{e_{ij}} \right).$$

Обе критериальные статистики имеют χ^2_ν -распределение [3] с числом степеней свободы $\nu = (r - 1)(c - 1)$, где r и c – число строк и столбцов ТСП. Для рассматриваемого случая $\nu = 1$. В приведённых статистиках e_{ij} - ожидаемые частоты: $e_{ij} = \frac{n_{i\cdot} n_{\cdot j}}{n_{\cdot\cdot}}$

Предварительно оценим связь A и B , сравнивая вероятности проявления каждого отдельного события и совместную вероятность:

$$P_A = 0,496, P_B = 0,404, P_{AB} = 0,496.$$

Так как $P_{AB} \neq P_A P_B$, то события A и B связаны.

Однако такой вывод ещё недостаточен для определения степени преемственности преподавания двух разделов физики.

Необходимо подтвердить полученный вывод на выбранном уровне значимости путём сравнения результатов расчёта X^2 и Y^2 со значением 5 % -й точки χ^2 -распределения при одной степени свободы, которое равно 3,84.

Расчёты показывают, что $X^2 = 59$, $Y^2 = 60,1$, что значительно выше, чем 3,84. Таким образом, с высокой степенью достоверности

можно утверждать, что при преподавании двух важнейших разделов курса физики кинематики и динамики имеет место реализация принципа преемственности.

Вместе с тем подготовка к тестированию проводилась по школьным учебникам, тогда можно утверждать, что в этих учебниках изложение материала проведено с соблюдением дидактического принципа преемственности.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. О преемственности в обучении [Текст] / Б. Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1953. – № 2.
2. Миркин, Б. Г. Анализ качественных признаков и структур [Текст] / Б. Г. Миркин. – М. : Статистика, 1980.
3. Поллард, Дж. Справочник по вычислительным методам статистики [Текст] / Дж. Поллард. – М. : Финансы и статистика, 1982.

МУЗЫКАЛЬНАЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ДЛЯ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЭФФЕКТОВ

ШАНГУТОВА М. А.

г. Ульяновск, Ульяновский государственный университет
им. И. Н. Ульянова

Современная действительность содержит в себе ряд противоречий. С одной стороны, она предлагает для человека широкий и разнообразный выбор в профессиональном плане, в образовательном пространстве, привлекает разнообразными возможностями. Но, с другой стороны, эта действительность является не культуросообразной, где наблюдается спадающая динамика не только развития человека, но и общества, которая приводит к деградации этого же общества и многих отраслей жизнедеятельности человека. На современном этапе развития действительности проблема духовного развития является не только актуальной, но и требует определенного решения и выхода из сложившегося кризиса.

Одним из условий решения преодоления духовного кризиса мы видим обучение детей в учреждении дополнительного образования. Дополнительное образование имеет значительный педагогический потенциал и выступает как мощное средство развития личности. В процессе такого образования неисчерпаемы возможности создания ситуации успеха для каждого учащегося, что благоприятно сказывается

на воспитании и укреплении его личного достоинства.

Так на протяжении всей жизни перед человеком всегда стоит выбор. Выбор окружающих его людей, образования, профессии, одежды, интересов и других приоритетов, которые дополняют жизнь человека. Таким образом, ребенок может выбрать дополнительную музыкальную специализацию. Музыкальное образование становится необходимым, так как является базовой основой эстетической культуры личности современного человека.

Дополнение означает то, что дополняет, служит добавлением к чему-либо, дополнительно, сверх чего-либо. Словарь русского языка Ожегова С. И. трактует «дополнение» как то, чем дополнено, прибавление. Дополнительный – это «1. Являющийся дополнением к чему-н. Д. параграф. Д. отпуск. Взять на себя дополнительное обязательство. Сообщить дополнительно (нареч.). 2. В грамматике: выполняющий роль дополнения (в 3 знач.). Дополнительное придаточное предложение». Как отмечает О. М. Железнякова, дополнительность, являясь по существу механизмом синтеза, предполагающий анализ реализуется через единство двух взаимоисключающих друг друга процессов анализа и синтеза. Она также говорит о том, что «сущность дополнительности заключается во взаимодействии различного рода элементов, категорий, явлений и процессов на основе единства аналитико-синтетических и дифференциально-интегративных процессов, результатом которого является полнота и целостность» [2].

Исходя из сказанного, отметим, что дополнительное образование – это образование, получаемое дополнительно к основному общему или профессиональному образованию через дополнительные образовательные программы и услуги, которые реализуются в целях всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан, общества, государства. К дополнительным образовательным программам относятся: образовательные программы различной направленности, реализуемые в общеобразовательных и образовательных учреждениях профессионального образования за пределами определяющих их статус основных образовательных программ в образовательных учреждениях дополнительного образования посредством индивидуальной педагогической деятельности.

Целью учреждения дополнительного образования является подготовка разносторонне развитой личности гражданина, ориентированной в традициях отечественной и мировой культуры, изменение мировоззрения личности, нравственное воспитание, создание новой методики обучения, удовлетворение постоянно изменяющихся потребностей и запросов детей, приобщение детей к культурным ценностям.

Задачи учреждений по реализации цели должны быть диагностируемы, то есть проверяемы. Например, развитие познавательного интереса, эстетического вкуса, развитие активности, самостоятельности, создание условий для формирования общественной активности, реализации в социуме.

Рассматривая систему дополнительного музыкального образования детей, можно выделить такие аспекты, как систематизация приобретенных в процессе обучения знаний, которые в дальнейшем рожают основу воспитания всего внутреннего аппарата: духовный мир, впечатления, эстетика, креативность.

Государственная музыкально-образовательная программа рассчитана на семь и пять лет обучения. Целью образовательной программы музыкального (вокального) музицирования является:

- формирование основ самостоятельной музыкальной деятельности после основной школы;
- умение осваивать новый материал в общекультурных и музыкальных областях;
- сохранение и развитие устойчивого интереса к обучению;
- закрепление и развитие практических навыков музицирования.

Семилетняя музыкальная образовательная программа содержит следующие дисциплины: музыкальный инструмент (сольное пение), сольфеджио, практикум по сольфеджио, музицирование, аккомпанемент и игра (пение для вок.) в ансамбле, слушание музыки, музыкальная литература, коллективное музицирование (хор, оркестр, ансамбль, камерный ансамбль), предмет по выбору. Пятилетнее обучение включает: музыкальный инструмент (сольное пение), сольфеджио, музицирование, слушание музыки, музыкальная литература, коллективное музицирование (хор, оркестр, ансамбль, камерный ансамбль), предмет по выбору.

Воспитательные задачи, стоящие перед учреждениями дополнительного музыкального образования детей следующие: нравственное и патриотическое воспитание, формирование художественного вкуса учащихся и родителей, развитие творческого потенциала, активизация творческой деятельности преподавателей и учащихся. Организация системной работы с детьми, которые обладают высокой мотивацией к концертно-просветительской деятельности, организация внеурочной деятельности, привлечение учащихся к общественной деятельности, концертно-просветительская деятельность, работа с родителями и внеклассная работа являются в данном случае формами реализации. Реализация воспитательных задач является важным компонентом в про-

цессе обучения. Данные задачи необходимо рассматривать не только как общие ориентиры для детей, но и как интеграцию их с государственной музыкально-образовательной программой, которая и является условием для возникновения воспитательных эффектов. Так как музыкальная деятельность является одной из видов эстетической деятельности, то она в свою очередь стимулирует возникновение воспитательных эффектов, которые важны, и тем самым усиливает их актуальность.

В процессе реализации государственной музыкально-образовательной программы нами было замечено, что многие дети после исполнения или прослушивания музыкального произведения способны не только рассказать то, что они представляют в своем сознании, но и испытывают некую потребность в фиксации возникающих картин, то есть дети рисуют представленные образы. Таким образом, было зафиксировано возникновение воспитательных эффектов в процессе музыкально-образовательного процесса.

Литт (Litt) Теодор основные педагогические идеи сформулировал в трудах «Мысли о культурологическом принципе обучения» (1925), «Руководить или растить?» (1927). Культурологическая ориентация педагогики, по Литту, предполагала содержательный анализ, как духовной организации отдельной личности, так и состояния культурной общности. В обучении он противопоставлял пассивному рациональному познанию предметного мира природы активно-личностный подход. Воспитание определял как личностный перенос идеального содержания от человека к человеку и как «духовное становление» в совместной жизни с людьми. В «педагогике культуры» видел, прежде всего «методику мышления», направленную на высвечивание воспитательного эффекта.

С. Д. Поляков отмечает, что «наряду с результатами воспитания важный педагогический смысл имеют эффекты – не планируемые, но более – менее ожидаемые, вероятностно-предсказуемые, анализируемые проявления личности как следствия определенных педагогических результатов, ситуаций и предрасположенностей школьников» [4]. То есть эффекты – это те последствия педагогических воздействий, которые не очень-то предсказуемы, не гарантируемы, но ожидаемы, могут быть отслежены и учтены.

Мы под воспитательными эффектами в дополнительном музыкальном образовании детей понимаем воспитательное непреднамеренное действие, производимое на субъект – объект и в результате которого происходят позитивные изменения в личности ребенка. То есть, у детей на основе развивающегося в процессе музыкальной деятельности воображения и образного мышления возникают мысленные

образы и формируются эстетические ориентации. Воспитательные эффекты как бы надстраиваются над основной музыкальной деятельностью детей. И основным эстетическим объектом для возникновения воспитательных эффектов является сама музыка.

Под мысленными образами мы понимаем результат абстрагирующей деятельности субъекта, способ репрезентации объекта субъекту. Образ является чувственной формой психического явления, которая имеет в идеальном плане пространственную организацию и временную динамику. Следовательно, он может быть по своему содержанию как чувственным, так и рациональным. Мысленные образы обладают яркостью и полнотой. Мысленные образы являются важнейшей компонентой действий субъекта, ориентируя его в конкретной ситуации, направляя на достижение поставленной цели и разворачивая действие в пространстве и времени. Полнота и качество таких образов определяют степень совершенства действия. Так в процессе реализации действия исходный мысленный образ видоизменяется, то есть преобразуется, накапливая в себе опыт практического взаимодействия субъекта со средой. Объем содержания мысленного образа безграничен как от образа микрочастицы, так до образа Вселенной и все содержание в нем дано симультанно. Мысленные образы способны к контролируемости, манипулируемости и оперируемости субъектом в пространстве.

Возникающие в сознании мысленные образы помогают ребенку в исполнительском аспекте. Также мысленные образы стимулируют творческий потенциал и интерес детей, направляют к созданию нового, так как они являются яркими, полными, контролируемыми.

Под эстетическими ориентациями мы понимаем ценностное отношение субъекта к явлениям окружающего мира, выраженное в чувственной форме, которое создает новообразования в структуре личности. В данном случае мы имеем в виду формирование восприятия красоты и эстетического вкуса детей.

Воспитательные эффекты необходимо учитывать и создавать условия для более частого их возникновения. Условием для возникновения и развития воспитательных эффектов мы видим в организации образовательного пространства детей. То есть это беседы, рассказы, анализ воспроизведенного или прослушанного музыкального материала. Естественно каждый человек обладает отличным, то есть индивидуальным от остальных характером, темпераментом, способностями. Поэтому воспитательные эффекты у всех детей возникают по-разному. У некоторых детей они будут нивелироваться, у других останутся на определенном уровне развитости. Но следует отметить, что

эффекты сами по себе оказывают развитие на саму личность. Стимулирование эффектов необходимо как для положительной динамики личностных качеств детей, таких, как воспитанность, нравственность, духовность, так и для профессионально-ориентированных качеств. То есть наблюдается позитивная динамика развития личности ребенка в профессиональной деятельности как в процессе обучения, так и после окончания школы.

Исходя из сказанного, следует, что музыкальная деятельность является условием для возникновения воспитательных эффектов.

Литература

1. Бычков, В. В. Эстетика [Текст] : учебник / В. В. Бычков. – М. : Гардарики, 2006.
2. Железнякова, О. М. Дополнительность как метапринцип педагогики. (Опыт не очень популярной монографии) [Текст] / О. М. Железнякова. – Ульяновск : Симбирская книга, 2006.
3. Новейший философский словарь [Текст] // В. А. Кондрашев, Д. А. Чекалов, В. Н. Копорулина, А. П. Ярещенко. – Ростов-н/Д : Феникс, 2005.
4. Поляков, С. Д. Технологии воспитания [Текст] : учеб.-метод. пособие / С. Д. Поляков. – М. : Владос, 2002.
5. Примерные учебные планы образовательных программ по видам музыкального искусства для детских школ искусств [Текст]. – М. : Научно-методич. центр по худ. образованию, 2005.

ВОСПИТАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГРАХ ДОШКОЛЬНИКОВ

САХАУТДИНОВА Ю. А., КНУТАРЕВА Л. А.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение детский сад № 471

«Игра – это жизненная лаборатория детства, дающая тот аромат, ту атмосферу молодой жизни, без которой эта пора ее была бы бесполезна для человечества. В игре, этой специальной обработке жизненного материала, есть самое здоровое ядро разумной школы жизни»
С. Т. Шацкий.

Мир входит в жизнь детей постепенно. Сначала ребенок познает то, что окружает его дома, в детском саду. Со временем его жизненный опыт обогащается.

Удовлетворить детскую любознательность, вовлечь ребенка в активное освоение окружающего мира, помочь ему овладеть способами познания связей между предметами и явлениями, лучше усвоить и развить интеллектуальные способности, в том числе и речь, самостоятельность, научить ребенка трудиться и более полно понимать окружающий мир, позволяет игра.

Основной вид деятельности дошкольного возраста – игра, в процессе которой развиваются духовные и физические силы ребенка: его внимание, память, воображение, дисциплинированность, ловкость, и т.д. Кроме того, игра – это своеобразный, свойственный дошкольному возрасту способ усвоения общественного опыта.

Н. К. Крупская говорила о значении игры для нравственного воспитания детей: «...Самостоятельная, подражательная игра, которая помогает осваивать полученные впечатления, имеет громадное значение, гораздо большее, чем что-либо другое».

А. М. Горький считает: «Игра – путь детей к познанию мира в, котором они живут и который призваны изменить».

В игре формируются все стороны личности ребенка, происходят значительные изменения в его психике, подготавливающие переход к новой, более высокой стадии развития. Этим объясняются огромные воспитательные возможности игры, которую психологи считают ведущей деятельностью дошкольника. Особое место занимают игры, которые создаются самими детьми, их называют сюжетно-ролевыми играми. В этих играх дошкольники воспроизводят в ролях все то, что они видят вокруг себя в жизни и деятельности взрослых. Сюжетно-ролевая игра наиболее полно формирует личность ребенка, поэтому является важным средством воспитания. Игра – отражение жизни. Здесь все «как будто», «понарошку», но в этой условной обстановке, которая создается воображением ребенка, много настоящего: действия играющих всегда реальны, их чувства, переживания подлинны, искренни. Ребенок знает, что кукла, мишка – только игрушки, но любит их как живых, понимает, что он не настоящий летчик или моряк, но чувствует себя отважным пилотом, храбрым моряком, который не боится опасности, по-настоящему гордится своей победой.

Подражание взрослым в игре связано с работой воображения. Ребенок не копирует действительность, он комбинирует разные впечатления жизни с личным опытом.

Детское творчество проявляется в замысле игры и в поиске средств для его реализации.

Сколько выдумки требуется, чтобы решить, в какое путешествие отправиться, какой соорудить корабль, самолет, какое подготовить оборудование. В игре дети одновременно выступают как драматурги, бутафоры, декораторы, актеры. Однако они не вынашивают свой замысел, не готовятся длительное время к выполнению роли, как актеры. Они играют для себя, выражая свои мечты и стремления, мысли и чувства, которые владеют ими в настоящий момент, поэтому игра – всегда импровизация.

Игра – самостоятельная деятельность, в которой дети впервые вступают в общение со сверстниками. Их объединяет единая цель, совместные усилия к ее достижению, общие интересы и переживания. Дети сами выбирают игру, сами организуют её. Но в то же время ни в какой другой деятельности нет таких строгих правил, такой обусловленности поведения как здесь, поэтому сюжетно-ролевая игра приучает детей подчинять свои действия и мысли определенной цели помогает воспитывать целенаправленность.

В игре ребенок начинает чувствовать себя членом коллектива, справедливо оценивать действия и поступки своих товарищей и свои собственные. Задача воспитателя состоит в том, чтобы сосредоточить внимание играющих на таких целях, которые вызывают общность чувств и действий, способствуют установлению между детьми отношений, основанных на дружбе, справедливости, взаимной ответственности. Творческая коллективная игра является школой воспитания чувств дошкольников. Нравственные качества, сформированные в игре, влияют на поведение ребенка в жизни, в то же время навыки, сложившиеся в процессе повседневного общения детей друг с другом и со взрослыми, получают дальнейшее развитие в игре. Требуется большое искусство воспитателя, чтобы помочь детям организовать игру, которая побуждала бы к хорошим поступкам, вызывала лучшие чувства. Игра – важное средство умственного воспитания ребенка, полученные знания находят практическое применение и развитие. Воспроизводя различные события жизни, эпизоды из сказок и рассказов, ребенок размышляет над тем, что видел, о чем ему читали и говорили: смысл многих явлений, их значения становятся для него более понятными. Воплощение жизненных впечатлений в игре – процесс сложный. Сюжетно-ролевую игру нельзя подчинить узким дидактическим целям, с ее помощью решаются важнейшие воспитательные задачи. Игровую роль дети выбирают в соответствии со своими интересами, своими мечтами о будущей профессии. Они еще по-детски на-

ивны, не раз изменятся, но важно, что ребенок мечтает об участии в полезном для общества труде.

Постепенно в игре у ребенка формируются общие представления о значении труда, о роли различных профессий. В игре умственная активность детей всегда связана с работой воображения: нужно найти себе роль, представить себе, как действует человек, которому хочется подражать, что он говорит. Воображение проявляется и развивается также в поиске средств для выполнения задуманного: прежде чем отправиться в полет, необходимо соорудить самолет, для магазина надо подобрать подходящие товары, а если их не хватает, изготовить самому. Так, в игре развиваются творческие способности, самостоятельность будущего школьника. Интересные сюжетно – ролевые игры создают бодрое, радостное настроение, делают жизнь детей полной, удовлетворяют их потребность в активной деятельности. Даже в хороших условиях, при полноценном питании ребенок будет плохо развиваться, станет вялым, если он лишен увлекательной игры. В игре все стороны детской личности формируются в единстве и взаимодействии. Организовать дружный коллектив, воспитать у детей товарищеские чувства, организаторские умения можно только в том случае, если удастся увлечь их сюжетно-ролевыми играми, которые отражают труд взрослых, их благородные поступки, взаимоотношения. В свою очередь, только при хорошей организации детского коллектива можно успешно развивать творческие способности каждого ребенка, его активность, самостоятельность.

А. С. Макаренко утверждает, что хорошая игра похожа на хорошую работу, их объединяет усилие, радость творчества, чувство ответственности. «Чем отличается игра от работы? Работа есть участие человека в общественном производстве, в создании материальных, культурных, иначе говоря, социальных ценностей. Игра не преследует таких целей, к общественным целям она не имеет прямого отношения, но имеет к ним отношение косвенное: она приучает ребенка к тем физическим и психическим усилиям, которые необходимы для работы». Большинство сюжетно-ролевых игр отражают труд взрослых: дети подражают домашним делам мамы и бабушки, работе воспитателя, врача, учителя, шофера, летчика, космонавта и т.д. Следовательно, в сюжетно-ролевых играх воспитывается уважение ко всякому труду, полезному для общества. Игра и труд часто объединяются. Можно наблюдать, как долго и увлеченно дети мастерят, готовясь к игре уже в определенном образе: моряки строят корабль, делают спасательные круги, врачи и медсестры оборудуют поликлинику. Иногда даже в настоящую работу ребенок вводит игровой образ.

Например, надевая белый фартук и косынку, чтобы сделать печенье, он превращается в рабочего кондитерской фабрики, а убирая участок, становится дворником.

Игра тесно связана с художественным творчеством дошкольника – рисованием, лепкой, конструированием и т.п. Эти виды деятельности имеют много общего: по ходу игрового сюжета дети нередко поют, пляшут, вспоминают знакомые стихи. Таким образом, сюжетно-ролевая игра детей связана со всеми видами их деятельности.

В программе «Радуга» указано, что игра – деятельность, во многом обеспечивающая своевременное и полноценное психическое развитие ребёнка дошкольника. Для каждой группы определены задачи воспитания, которые решаются с помощью игры. Руководство сюжетно-ролевыми играми – один из самых сложных разделов дошкольного воспитания.

Педагог не может заранее предвидеть, что придумают дети, и как они будут вести себя в игре. Но это не значит, что роль воспитателя в сюжетно-ролевой игре менее активна, чем в играх с правилами. Своеобразие детской деятельности требует от воспитателя и своеобразных приемов управления. Успешное руководство воспитателя сюжетно-ролевыми играми – умение завоевывать доверие детей, устанавливать с ними контакт. Это достигается только тогда, когда педагог относится к игре серьезно, с искренним интересом, понимает замыслы детей, их переживания. Такому воспитателю ребята охотно рассказывают о своих планах, обращаются к нему за советом и помощью. Часто ставится вопрос: может ли и должен ли воспитатель вмешиваться в игру? Разумеется, если это требуется для того, чтобы дать игре нужное направление.

Вмешательство взрослого будет успешным и не разрушит игру, когда он пользуется у детей доверием, когда он умеет, не нарушая их замыслов, сделать игру увлекательнее. В игре раскрываются особенности каждого ребенка, его интересы, хорошие и дурные черты характера. Наблюдения за детьми во время сюжетно-ролевых игр дают педагогу богатый материал для изучения своих воспитанников, помогают найти правильный подход к каждому ребенку.

Основной путь воспитания в игре – выбор темы, развитие сюжета, распределение ролей. Тема игры – это то явление, которое будет изображаться: семья, детский сад, школа, путешествие, праздники. Одна и та же тема включает в себя различные эпизоды в зависимости от интересов детей и развития фантазии. Каждый ребенок изображает человека определенной профессии (учитель, капитан, шофер) или члена семьи (мама, бабушка). Создавая игровой образ, ребенок не

только выражает свое отношение к выбранному герою, но и проявляет личные качества.

Например, все девочки бывают мамами, но каждая придает роли свои индивидуальные черты. Поэтому роли могут быть одинаковыми, но игровые образы всегда индивидуальны. В одной игре часто сочетаются элементы быта и общественной жизни.

Например, мама отводит дочку в детский сад, а сама спешит на работу. В каждой игре есть преобладающий мотив, который определяет её содержание, её педагогическое значение. Игра с куклами в дочки-матери существовала во все времена. Это естественно: семья дает ребенку первые впечатления об окружающей жизни, родители – самые близкие, любимые люди, им хочется подражать. Закономерно также, что куклы привлекают девочек, ведь о детях больше заботятся мамы и бабушки. Однако если мальчикам не внушают презрения к таким играм (зачем тебе кукла, ты ведь не девочка), они с удовольствием бывают папами, выполняют домашние обязанности, возят в коляске малышей. Наблюдая поведение ребенка в игре, можно судить о взаимоотношениях взрослых в семье, об их обращении с детьми. Эти игры помогают воспитывать у детей уважение к родителям, к старшим, желание заботиться о малышах. Подражая домашней работе взрослых, дети усваивают некоторые навыки хозяйственного труда: вытирают пыль с кукольной мебели, подметают пол в своем «доме», стирают кукольное белье.

Жизнь в детском саду тоже дает богатый материал для игровой деятельности, особенно в младших группах, когда ребенок получает много новых впечатлений. В игре отражается повседневная жизнь детского сада и необычайные радостные события: новогодняя елка, посещение кукольного театра, зоопарка. Большинство игр посвящено изображению труда людей разных профессий. Ребята строят дома, возят грузовики, путешествуют в поездах. Таким образом, через игру закрепляется и углубляется интерес детей к разным профессиям.

Особенно увлекают ребят героические профессии. Игры в войну, в этих играх проявляется тяга к героическому преклонению перед мужеством, смелостью, силой. Такие игры помогают формированию патриотических чувств, дисциплинируют детей, объединяют их в дружный коллектив. Задача воспитателя – помочь ребятам организовать эти игры, сделать их увлекательными, насыщенными действиями, объяснить, что весь наш народ борется за мир против войны. Не надо предлагать детям готовые сюжеты игр. Дети в игре подражают деятельности взрослых, но не копируют её, комбинируют имеющиеся у них представления, выражают свои мысли и чувства. Если им пред-

ложить действовать по плану воспитателя, копировать данные образы то это будет подавлять их воображение, самостоятельность, непосредственность. Игра – самостоятельная творческая деятельность детей.

Влияние художественной литературы на формирование личности ребенка очень велико. Книга открывает перед детьми новый мир, заставляет задуматься над тем, «что такое хорошо, что такое плохо» Герои книг часто становятся героями игр. Опираясь на интересы детей, на их представления, педагог руководит выбором игры. Различными приемами педагог вызывает в памяти ребят то, что они видели, о чем им читали.

Например, для малышей важно наглядное напоминание игрушки: игрушечное пианино наводит на мысль провести музыкальное занятие и т.д. Маленькие дети обычно начинают играть, не задумываясь над целью игры и её содержанием. Но на четвёртом году жизни дети способны выбирать тему для игры и ставить определенную цель. Постепенно игра приобретает все более целенаправленный характер, становится содержательнее, интереснее.

В старшем дошкольном возрасте большой игровой опыт, более развитое воображение помогают детям самим придумывать различные интересные сюжеты. Воспитателю достаточно лишь словесного напоминания об экскурсии, книге, кинофильме, чтобы родилась идея новой хорошей игры. Если в младших группах важно лишь приучать детей обдуманно выбирать игру, то в старших группах необходимо совместно обсуждать не только тему игры, но и в общих чертах намечать план развития сюжета, определять деятельность каждого из играющих. Разумеется, план игры может быть только ориентировочным, по мере развития сюжета в нее вводится много нового, но выдумка каждого подчиняется общей цели. При организации игры перед воспитателем встают трудные вопросы: каждому хочется быть главным, но не все умеют считаться с мнением товарищей, справедливо разрешать споры.

Например, ребята задумали совершить морское путешествие, и многим хочется стать капитаном. Воспитатель, исходя из замысла игры, напоминает детям о виденном, прочитанном, говорит, что, кроме капитана, на корабле много других интересных профессий: помощник капитана, радист, лоцман и предлагает подумать и решить, кого назначить на ту или иную роль.

Особенно сложно воспитателю руководить игрой, когда она уже началась. Пока идет обсуждение сюжета, и дети еще не вошли в образ, педагог может давать советы, не изменяя, детского замысла. Неосто-

рожное вмешательство во время разыгрывания ролей может разрушить созданный ребенком образ.

Таким образом, продумывая способы и методы организации детской игры, воспитатель совершенствует практический детский опыт и расширяет кругозор будущего школьника.

Литература

1. Развитие игровой деятельности дошкольников [Текст] : метод. пособие / А. В. Калинин, Ю. М. Микляева. – М. : Айрис-дидактика, 2004.
2. Игра в дошкольном возрасте [Текст] / под ред. Т. Н. Дороновой // Дошкольное воспитание. – 2002.
3. Щербакова, Е. И. Формирование взаимоотношений детей 3-5 лет в игре [Текст] / Е. И. Щербакова. – М. : Просвещение, 1984.
4. Воспитателю о детской игре [Текст]. – М. : Просвещение, 1982.
5. Как играть с ребёнком? [Текст]. – М., Просвещение, 1990.
6. Губанова, Н. Ф. Игровая деятельность в детском саду [Текст] / Н. Ф. Губанова. – Мозаика-Синтез, 2005.

ЦЕЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА НА ОСНОВЕ ОСВОЕНИЯ УЧЕБНИКА

МАХМУТОВА Л. Г.

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

В педагогике формирование выступает как процесс становления человека как социального существа и как результат развития личности, подразумевая приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств, достижение уровня зрелости, законченности [4].

В нашем исследовании под формированием содержательных и организационных предметных образовательных компетенций будем понимать процесс содержательного изменения компонентов сформированности (мотивационного, когнитивного, ориентировочного, операционального) рассматриваемых компетенций до достижения более высокого уровня путем целенаправленного воздействия таким педагогическим средством, как учебник. Целью исследуемого процесса является формирование предметных образовательных компетенций

младшего школьника посредством учебника. На наш взгляд, успешность формирования содержательных и организационных предметных образовательных компетенций в вариативном начальном образовании можно спрогнозировать. При этом успешность формирования содержательных и организационных предметных образовательных компетенций будет заключаться, по нашему мнению, в том, что повысится качество формируемых компетенций.

Модель формирования предметных образовательных компетенций младшего школьника на основе освоения учебника может быть охарактеризована, опираясь на классификации моделей, существующие в науке. По характеру воспроизводимых сторон оригинала рассматриваемая модель является смешанной, структурно-функциональной, поскольку она состоит из нескольких взаимосвязанных составляющих – целевого, содержательно-процессуального и результативного компонентов, при этом функциональная нагрузка модели заключается в том, что она выступает ориентировочной основой формирования исследуемых компетенций младшего школьника. По способу реализации данная модель является идеальной, знаковой (логикосемиотической), так как она представляет собой схему, отражающую цель, подходы, принципы, этапы, методы, механизм реализации модели, в том числе педагогические условия, результат формирования, включающий критерии и уровни сформированности предметных образовательных компетенций младшего школьника.

Целевой компонент разработанной модели содержит цель обозначенного процесса (формирование предметных образовательных компетенций младшего школьника посредством учебника) и теоретико-методологическую основу. Обоснование модели формирования предметных образовательных компетенций младшего школьника на основе освоения учебника требует теоретического осмысления, в том числе учета методологических подходов. В качестве рабочего определения категории «подход» мы выбираем определение, данное в «Словаре-справочнике педагогических инноваций в образовательном процессе»: подход – это особая форма познавательной и практической деятельности, рассмотрение педагогических явлений под определенным углом зрения, стратегия исследования изучаемого процесса, базовая ценностная ориентация, определяющая позицию педагога [6].

На наш взгляд, формирование предметных образовательных компетенций младшего школьника на основе освоения учебника базируется на нескольких подходах, в первую очередь системном, позволяющем рассматривать педагогические явления как системы и их системные отношения со средой [2]. В философском плане системный подход означает формирование системного взгляда на мир, берущего

за основу идеи целостности, сложной организованности исследуемых объектов и их внутренней активности и динамизма. Эти идеи, по сути, черпаются из диалектико-материалистической картины мира и означают определенное развитие как философского понимания действительности, так и принципов ее познания. Вклад в развитие системного подхода и его реализацию по конкретным проблемам внесли В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.

Особенность использования системного подхода в нашем исследовании обусловлена тем, что учеными доказан уровневый (иерархический) характер образовательных компетенций. Кроме того, целесообразность обращения к системному подходу вызвана не только характеристикой рассматриваемого явления – образовательных компетенций, но и особенностями прогнозирования успешности формирования предметных образовательных компетенций. Каждый человек на основании предшествующего опыта прогнозирует по индукции свои последующие действия. Системный подход здесь проявляется как процесс постепенной реализации человеком своей деятельности.

В качестве одного из основных в исследовании выступает компетентностный подход как базовая ценностная ориентация (В. А. Болотов, Э. Ф. Зеер, Л. В. Львов, В. Мясников, Н. Найденова, Г. К. Селевко, В. В. Сериков, А. В. Хуторской и др.). Многие ученые и практики в российском образовании занимаются анализом этого подхода в различных сферах его применения в обучении. Например, по словам Г. К. Селевко, эта категория означает постепенную переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства [5]. Данное высказывание в определенной степени может быть отнесено к выпускнику начальной школы.

В определении компетентностного подхода отражена смена парадигмы образования; намечена цель подхода; оговорены условия, определяющие его необходимость; обозначены элементы (компетенции). В нашем исследовании обращение к компетентностному подходу вызвано предметом исследования – процессом формирования предметных образовательных компетенций на основе освоения учебника. Мы, безусловно, должны учесть специфику нашего исследования, которое затрагивает не выпускника общеобразовательной школы, гимназии, лицея и т.д., а младшего школьника. Соответственно круг и

характер образовательных компетенций, формируемых у каждого учащегося начальной школы, будет особенным.

В этой связи личностно ориентированный подход, как нам представляется, следует также учитывать в нашем исследовании как особую форму познавательной и практической педагогической деятельности. Под личностно ориентированным подходом понимают методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопроявления, саморазвития и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности [3].

Образовательные компетенции являются системными характеристиками личностно ориентированного подхода к образованию, поскольку относятся исключительно к личности ученика и формируется только в процессе выполнения им определенного комплекса действий. При этом содержание образования из модели, созданной для объекта образования, превращается в «живое» знание, принадлежащее конкретному ученику, хотя усилия к тому прикладывают все участники образовательного процесса. Основная функция личностно ориентированного образования – обеспечивать и отражать становление системы личностных образовательных смыслов ученика. Технология решения этой задачи предполагает не только формировать знания, умения и навыки, но и выделять образовательные объекты, по отношению к которым ученик самоопределяется, добывает знания, знакомится с соответствующими культурно-историческими достижениями человечества, а также выявлять и развивать у ученика личностный смысл по отношению к объектам и знаниям о них.

Качества ученика, развиваемые в ходе реализации комплекса элементов его образовательной деятельности, являются образовательными компетенциями. Компетенции связывают воедино личностный и социальный смысл образования. Введение этого понятия в нормативную и практическую составляющие образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных задач или проблемных ситуаций. Образовательная компетенция предполагает, что ученик не усваивает отдельные друг от друга знания и умения, а овладевает комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер [8].

Формирование предметных образовательных компетенций младшего школьника на основе освоения учебника базируется на четырех принципах: выбора, управляемости и целенаправленности, образовательной рефлексии, доверия и поддержки.

Принцип выбора. Выбор – осуществление человеком или группой возможности избрать из некоторой совокупности наиболее предпочтительный вариант для проявления своей активности [7]. Педагогически целесообразно, чтобы учащийся жил, учился и воспитывался в условиях постоянного выбора, обладал субъектными полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов организации учебно-воспитательного процесса и жизнедеятельности в классе и школе [3]. А. В. Хуторской называет принцип, соотносимый с указанным, – выбора индивидуальной образовательной траектории [9]: ученик имеет право на осознанный и согласованный с педагогом выбор основных компонентов своего образования: смысла, целей, задач, темпа, форм и методов обучения, личностного содержания образования, системы контроля и оценки результатов.

Принцип свободы выбора образовательной траектории относится не только к ученикам, но и к учителям. Для реализации данного принципа учитель должен уметь, с одной стороны, понимать и обозначать собственный смысл образования по предмету, с другой – допускать и поддерживать иные смыслы образования, которые могут быть у учеников.

Принцип управляемости и целенаправленности. Цель и управление следует рассматривать не только как важнейшие элементы социальных систем, но и как системообразующие факторы их функционирования и развития. Цель обуславливает состав компонентов системы, их свойства и взаимосвязи. Правильный выбор целевых ориентиров – одно из главных условий успешного становления образовательной системы и дальнейшего ее развития. При разработке целей руководителям и педагогам необходимо помнить о требованиях, предъявляемых к целевым ориентирам процесса обучения. Они должны быть: а) направлены на развитие личности ребенка, формирование его интеллектуального, нравственного, коммуникативного, эстетического и физического потенциалов; б) сопряжены с интересами и ценностными установками государства и общества, соответствовать особенностям учебного заведения и условиям его жизнедеятельности; в) трудными, но реально достижимыми; г) конкретными, обладать временной определенностью, финансовыми и другими ресурсами для их достижения; д) обеспечены кадровыми, материальными, финансовыми и другими ресурсами для их достижения; е) гибкими, обладать при необходимости способностью к корректировке; ж) диагностичными.

Формирование содержательных и организационных предметных образовательных компетенций включено в целостный процесс обучения, поэтому его цели также должны отвечать перечисленным требованиям. Они вполне конкретны, реально достижимы, обеспечены ресурсами (педагог, учебник), отвечают государственным запросам и требованиям общества, измеряемы, могут быть скорректированы и, что самое главное, нацелены на учет личностных интересов каждого младшего школьника.

В свою очередь, достижение целевых ориентиров в значительной мере зависит от форм и способов управления жизнедеятельностью системы. Относя социальные системы к разряду самоуправляемых, ученые подчеркивают приоритетную роль самодеятельных и самоуправленческих начал в функционировании и развитии систем, обеспечении их целостности. В последнее время активный поиск путей, форм и способов формирования субъектной позиции ведется в педагогической практике. Решение данной проблемы позволит повысить эффективность процесса обучения учащихся [7]. Здесь важно подчеркнуть, что управление, самоуправление, целенаправленность лежат в основе деятельности по прогнозированию, что является для нашей модели одной из основополагающих позиций.

Принцип образовательной рефлексии. Образовательный процесс сопровождается его рефлексивным осознанием субъектами образования. Рефлексия – не припоминание главного из урока или формулирование выводов, это осознание способов деятельности, обнаружение ее смысловых особенностей, выявление образовательных приращений ученика или учителя. Учащийся не просто осознает сделанное, он еще осознает способы деятельности, то есть то, как это было сделано. Особую важность образовательная рефлексия приобретает в младшем школьном возрасте в связи с ведущим типом деятельности – учебной. Именно в ней сосредоточены методы, способствующие становлению субъектности ребенка. Результат учебной деятельности ребенка – это прежде всего изменения самого ученика, его развитие. Предметом изменения становится сам ребенок как субъект, осуществляющий эту деятельность, которая поворачивает ребенка на самого себя, требует рефлексии, оценки самого себя. Естественно, что в подобной психологической ситуации наиболее адекватными методами воспитания являются методы самообучения, самоконтроля, самоанализа, самооценки и т.д. В этом аспекте отметим, что в числе других содержательных и организационных компетенций есть и такие, как давать самооценку успешности выполнения заданий из учебника; осуществлять рефлексивную деятельность, опираясь на учебник. Формы образовательной

рефлексии различны – устное обсуждение, письменное анкетирование, графическое изображение происходящих изменений.

Таким образом, рефлексия, по словам А. В. Хуторского, является необходимым условием для того, чтобы ученик и учитель видели схему организации образовательной деятельности, конструировали ее в соответствии со своими целями и программами, осознавали возникающую проблематику и другие результаты [9].

Принцип доверия и поддержки. Данный принцип является следствием решительного отказа от идеологии и практики социоцентрического по направленности и авторитарного по характеру учебно-воспитательного процесса, присущего педагогике насильственного формирования личности ребенка. Важно обогатить арсенал педагогической деятельности гуманистическими личностно ориентированными технологиями обучения и воспитания учащихся. Вера в ребенка, доверие ему, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению должны прийти на смену излишней требовательности и чрезмерного контроля. Не внешние воздействия, а внутренняя мотивация детерминирует успех обучения и воспитания ребенка [7].

Обеспечение мотивации выступает в нашем исследовании непременным условием реализации модели, поскольку без внутренних побуждений добиться действительного результата невозможно. Но для этого ребенок должен чувствовать, что ему помогут, поддержат, объяснят, покажут необходимое для усвоения, для осуществления учебных действий. Под педагогической поддержкой понимают деятельность педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, социальным и экономическим положением, успешным продвижением в обучении, в принятии школьных правил; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией; с жизненным, профессиональным, этическим выбором (самоопределением) (О. С. Газман [1]).

Решение проблем жизнедеятельности ребенка, формирование качеств его личности в контексте принципа доверия и педагогической поддержки происходит тогда, когда в образовательном процессе создаются благоприятные условия для развития младшего школьника в доступных ему видах деятельности, в первую очередь учебной.

Таким образом, целевой компонент модели формирования предметных образовательных компетенций младшего школьника на основе освоения учебника заключается в цели рассматриваемого процесса и реализуется в подходах и принципах, которые согласуются друг с другом: принципы выбора, образовательной рефлексии, доверия и поддержки – с личностно ориентированным подходом, управ-

ляемости и целенаправленности – с системным, все принципы – с компетентностным подходом.

Литература

1. Газман, О. С. Педагогика свободы? Педагогика необходимости? [Текст] / О. С. Газман // Учительская газета. – 1997. – 13 мая.
2. Ильясов, Д. Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике [Текст] / Д. Ф. Ильясов, Г. Н. Сериков. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
3. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование [Текст] / под ред. Е. Н. Степанова. – М. : ТЦ Сфера, 2006.
4. Подласый, И. П. Педагогика начальной школы [Текст] : учеб. пособие / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
5. Селевко, Г. Компетентности и их классификация [Текст] / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4.
6. Словарь-справочник педагогических инноваций в образовательном процессе [Текст] / сост. Л. В. Трубайчук. – М. : Восток, 2001.
7. Степанов, Е. Н. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания [Текст] / Е. Н. Степанов, Л. М. Лузина. – М. : ТЦ Сфера, 2005.
8. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2.
9. Хуторской, А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? [Текст] : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА СОСТОЯНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

ТАРАСОВА Т. А.

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

РОМАНЕНКО М. Н.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное
учреждение центр развития ребёнка – детский сад № 453

Одной из приоритетных задач МДОУ № 453 г. Челябинска является обеспечение здоровья дошкольников. Решить проблему сохранения и укрепления здоровья детей невозможно только с помощью

медицины. Здоровье человека, по данным Всемирной организации здравоохранения, только на 7-8 % зависит от медицины и 60 % от его образа жизни. Причин неблагополучия в здоровье очень много, но основная – в неправильном образе жизни. Способствовать сохранению здоровья должен определенный образ жизни, формирование потребностей в его соблюдении, воспитание у детей правильной системы ориентации. Во главе всех задач развития должен стать ребёнок, его психическое и физическое здоровье, эмоциональное благополучие.

Процесс воспитания и развития ребёнка осуществляется в определённых условиях как внутренних, так и внешних. К внутренним условиям относятся: наследственность, индивидуальные особенности ребёнка, его способности. К внешним условиям относятся: семья, окружающая среда, педагоги детского сада. Формирование потребности в здоровом образе жизни напрямую связано с необходимостью определения оптимальных педагогических условий, которые позволили бы эффективно воспитывать валеологическую культуру дошкольников.

Валеологическое содержание воспитания и образования в педагогический процесс МДОУ № 453 включает: проведение занятий по валеологии 1 раз в месяц, краткосрочные и долгосрочные проекты по здоровьесбережению, совместное решение социально-личностных задач, позволяющих повысить уверенность ребенка в себе, своих силах, готовность к саморегуляции валеологического поведения, усвоения и закрепления валеологических знаний, умений и навыков детьми в игровой и творческой деятельности. Ведущей является идея постоянного развития ребёнка, развития личности в период ее физического и социально-психологического созревания, расцвета и стабилизации жизненных сил и способностей, формирование достоинства личности и «базового» доверия, а также соблюдение конвенциональных норм и прав ребенка. Работа по воспитанию культуры здоровья в МДОУ № 453 ведётся в несколько этапов:

1 этап – подготовительный. Ежегодно анализируются результаты медицинского обследования детей. Педагоги совместно с медицинскими работниками проводят диагностику здоровья детей, намечают коррекционную работу с каждым ребёнком. Это позволяет прогнозировать улучшение показателей здоровья и оценивать работу дошкольного учреждения не только по числу пропущенных детьми дней по болезни и случаев заболеваемости, но и по динамике перехода из одной группы здоровья в другую.

2 этап – педагогическая диагностика культуры здоровья детей – начальное звено в проектировании целостного здоровьесберегающего педагогического процесса в детском саду.

3 этап – результаты педагогической диагностики валеологической культуры соотносятся с личностно-социальным развитием ребёнка, что позволяет построить индивидуальную работу с ребёнком. Большое значение имеет включение родителей в воспитание культуры здоровья ребёнка.

Подробнее остановимся на 2 этапе – педагогическая диагностика культуры здоровья детей. Диагностику проводят воспитатели групп, при необходимости подключаются специалисты детского сада – учитель-логопед, педагог-психолог. Целью диагностики является изучение особенностей личностно-социального развития детей.

Задачи:

1. Изучить отношение ребёнка к здоровому образу жизни.
2. Изучить степень валеологической компетентности ребёнка: знания о строении человеческого организма, безопасность ребёнка в современном мире, оказание первой медицинской помощи.
3. Изучить особенности личностно-социального развития ребёнка в связи с валеологической культурой.
4. Изучить особенности валеологической компетентности ребёнка как готовности решать самостоятельно задачи разумного поведения в повседневной жизни.

Комплекс диагностических методов включает в себя: наблюдение, беседы с детьми, решение проблемных ситуаций, игровые задания, позволяющие раскрыть степень валеологической компетентности ребёнка, тест тревожности, анкетирование родителей.

Примерный перечень валеологических знаний по группам:

Ребёнок должен знать и уметь:

2 младшая группа (3-4 года)

- иметь представление о человеке: особенностях внешнего вида, половых различиях, эмоциональном состоянии человека, о семье, о родственных отношениях;
- знать режимные моменты: умывания, одевания и раздевания, приёма пищи, уборки помещения;
- знать окружающий предметный мир: назначение и степень безопасности предметов;
- знать методы конструктивного взаимодействия со сверстниками;
- уметь выражать свои потребности и интересы в речи;
- уметь ухаживать за своим внешним видом;
- уметь позвать на помощь в опасных ситуациях;
- уметь проявлять сочувствие к сверстникам.

Средний дошкольный возраст (4-5 лет)

- знать правила культурного поведения в обществе;
- знать алгоритм режимных процессов: приём пищи, одевания и раздевания, уборки помещения;
- уметь прогнозировать результат своих действий с предметным миром, общения с другими людьми;
- уметь элементарно охарактеризовать своё состояние;
- уметь культурно и свободно общаться со сверстниками и взрослыми.

Старший дошкольный возраст (5-7 лет)

- знать внешнее и внутреннее строение человека;
- знать правила здорового образа жизни, режима дня;
- знать правила безопасного поведения в быту и на улице;
- знать правила поведения на воде;
- знать о полезных и вредных привычках;
- знать о поведении заболевшего и болеющего человека;
- знать домашний адрес, телефон;
- уметь самостоятельно обслужить себя;
- уметь определять состояние своего здоровья и здоровья окружающих;
- уметь пользоваться бытовыми предметами: телевизор, пылесос, холодильник, компьютер, под присмотром взрослого;
- уметь одеваться по погоде;
- уметь различать съедобные и ядовитые грибы, растения, ягоды, травы;
- уметь вести себя в транспорте в соответствии с правилами перевозки;
- уметь культурно вести себя в общественных местах;
- уметь оказать элементарную помощь себе и окружающим: промыть глаза, обработать ранку, обратиться к взрослому;

Таким образом, воспитатель конкретизирует основные направления своей деятельности с детьми в течение года как в специально организованной деятельности, так и в свободной.

Помимо сформированности валеологических знаний и умений ребёнка, педагоги обращают внимание и на эмоциональный отклик ребёнка к полученной информации. Эмоциональное отношение к полученной информации разделяют на несколько групп:

1 группа: ребёнок проявляет интерес к содержанию беседы, к своему здоровью, к здоровому образу жизни. Интерес ребёнка проявляется как в специально организованной деятельности, так и в игре. В

ходе дидактических игр и проблемных ситуациях ребёнок даёт адекватные ответы, не допускает ошибок, умеет объяснить свой выбор. Валеологические знания и умения закреплены и отражаются в повседневной деятельности ребёнка.

2 группа: ребёнок проявляет интерес к содержанию беседы, к своему здоровью, к здоровому образу жизни. Интерес ребёнка проявляется как в специально организованной деятельности, так и в игре. В ходе дидактических игр и проблемных ситуациях ребёнок даёт адекватные ответы, но допускает ошибки, не может объяснить свой выбор, испытывает затруднения. Валеологические знания и умения закреплены, но не всегда отражаются в повседневной деятельности ребёнка (знаю, но не делаю).

3 группа: ребёнок не проявляет интерес к содержанию беседы, к своему здоровью, к здоровому образу жизни. Слабо проявляется интерес ребёнка к беседам, играм, посвящённым здоровью. В ходе дидактических игр и проблемных ситуациях чаще всего ребёнок даёт неадекватные ответы, допускает ошибки, не может объяснить свой выбор, испытывает затруднения. Ребёнок валеологически некомпетентен.

Воспитание культуры здоровья, формирование основ двигательной и гигиенической культуры дошкольников становится базой для успешного развития гармоничной личности в целом.

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ПРЕДМЕТАМ I СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ

АБДУЛЛИНА А. К.

г. Нурлат респ. Татарстан, Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 3

Планирование воспитательной работы является существенным звеном в общей системе деятельности педагога. Продуманное планирование обеспечивает ее четкую организацию, намечает перспективы работы, способствует реализации определенной системы воспитания.

Мы разработали свою программу внеурочной деятельности по предметам в начальной школе, которая рассчитана на выявление и развитие индивидуальных способностей учащихся, формирование позитивного образа жизни, творческой и интеллектуальной способности учащихся. Наша программа «Академия мудрого совенка» рассчитана на 4 года. Ученики младшего школьного возраста организованы в

творческие группы по интересам в различных направлениях.

Назначение программы состоит в обеспечении целостного подхода к воспитанию и развитию личности ученика, в создании основы для сознательного, обдуманного управления процессом развития.

Программа «Академия мудрого совенка» построена с учетом психологических особенностей детей младшего школьного возраста. Учащиеся в начальных классах овладевают фундаментальными понятиями соответствующих областей человеческой культуры. Особое внимание на данном этапе обучения и воспитания обращается на развитие не только интеллектуальных, но и творческих способностей учащихся, укрепление их здоровья. Система воспитания в начальной школе имеет гуманистическую направленность и ориентирована на максимально полное развитие индивидуальности ребенка. Целью нашей программы стало способствование развитию одаренности в условиях общеобразовательной школы. Для достижения нашей цели мы решали такие задачи, как выявление одаренных детей и обеспечение реализации их творческих возможностей; развитие креативного мышления; воспитание у учащихся целеустремленности и системности в учебной деятельности; формирование основных принципов социальных норм общежития; создания комфортной среды общения; формирование у учащихся положительного мотивационного отношения к учебе; развитие у учащихся воображения, мышления, умения делать логические выводы; пробуждение наблюдательности, познавательной активности младших школьников; формирование аналитического и критического мышления учащихся в процессе творческой работы и воспитание у учащихся целеустремленности и системности в учебной деятельности. Наша «Академия Мудрого совенка» состоит из следующих направлений:

1. «Театр Айболит» – формирование ЗОЖ в условиях театральной деятельности.

2. Научно-исследовательский клуб «Почемучка» – учит новому виду деятельности младших школьников – поисково-исследовательской работе.

3. Содружество «Волшебник» – танцевальный кружок «Школа ритма» и познание своего Я в кружке психологии.

4. «Я гражданин, хоть и маленький» – охватывает патриотическое воспитание (изучение символики, уроки мужества, выпуск газет).

Работа нашей программы делится на три этапа: первый – это подготовительный, где идет сбор информации, индивидуальная работа с учителями, детьми и родителями, анализ полученной информации. На втором этапе происходит практическая реализация програм-

мы (создание центра «Мудрый совонок», создание структурных подразделений, составление планов и сетки занятий, проведение занятий). И, наконец, на третьем этапе сама реализация программы и прогноз на будущее (обсуждение результатов, реализация творческих идей, включенность родителей и детей в совместную творческую деятельность, уверенное поведение, стрессоустойчивость, умение анализировать ситуацию и рассуждать, развитие коммуникабельности, способность к самовыражению в жизни). Прогнозируемый результат деятельности подструктур нашей программы – это повышение активной жизненной позиции ученика, осознание и овладение учащимися своих возможностей, овладение техникой актерского мастерства, танца, научной работой, уметь находить собственные ресурсы в трудной ситуации, укрепление «Я-концепции», увеличение интереса к сохранению физического и нравственного здоровья. Мы считаем, что наша программа полностью соответствует требованиям нынешнего времени и способствует формированию конкурентоспособной личности.

Данная работа с детьми младшего школьного возраста носит инновационный характер. Невозможно разделить понятия воспитания и обучения. Трудно отделить, где заканчиваются современные технологии и начинается авторская программа, что научное общество учащихся – это инновационная форма организации учащихся в обучении и воспитании. Самое главное, что весь наш большой и творческий коллектив верит, что работа, которую мы ведем, принесет пользу всем учащимся и педагогам школы в целом.

ПРОГРАММА «РАДУГА». ТРАДИЦИИ В ЖИЗНИ ГРУППЫ КАК ФОРМА СОЗДАНИЯ БЛАГОПРИЯТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ДЕТСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ

ДАДУРА Т. И.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное
образовательное учреждение детский сад № 444

Эмоциональное неблагополучие ребёнка – серьёзная психолого-педагогическая и медицинская проблема. Очевидно, что рост детей с повреждённой или ослабленной нервной системой ставит перед педагогами сложную задачу создания в детском коллективе благоприятного психологического климата. Для этого, по мнению специалистов, необходимо:

– изменить содержание и формы общения между воспитателем и детьми;

– удовлетворить потребность детей в эмоциональном насыщении и разнообразии переживаний,

Общеизвестно, что жизнь в детском саду по содержанию и формам организации достаточно однообразна, а длительное 8-12 часовое пребывание ребёнка в детском саду уже само по себе приводит к переутомлению.

«Нужна система работы, – советуют авторы программы «Радуга», в результате которой наряду с обучением появляются традиции, позволяющие ребёнку избавиться от накопившегося напряжения, дающие ему возможность чувствовать себя нужным и любимым сверстниками и воспитателем, получив необходимую для его эмоционального благополучия дозу положительных эмоций» [3].

Авторы программы «Радуга» предложили ряд традиций. Среди них есть ежедневные, еженедельные и ежемесячные традиции.

В первой младшей группе регулярно устраиваются сеансы равного распределения маленьких подарков: красивых бумажек, ленточек и т.п. мелочей. Такие сеансы преследуют одну цель – на доступном уровне создать в группе атмосферу равных прав.

Конечно, хорошей традицией является обычай отмечать день рождения, делать именинникам подарки и сюрпризы.

Ещё одна традиция – это мысленное возвращение к прошедшему дню и рассказ обо всём, что за него случилось, о том, как положительно отличился каждый ребёнок. Постепенно это создаёт в группе атмосферу взаимного уважения и формирует чувство самоуважения у каждого малыша.

На пятом году жизни вводятся следующие традиции:

1. «Обживание» группы в начале года.
2. Торжественная встреча детей каждый понедельник под названием «Утро радостных встреч».
3. Еженедельное праздничное чаепитие «сладкий вечер» (среда).
4. Один раз в 3-4 недели организация культурной программы, включающая концерты, выставки, встречи с интересными людьми.
5. С приходом последнего ребёнка воспитатель приветствует всех детей, выражает радость по поводу того, что все дети собрались вместе, желает им весело провести время, называет число, месяц, день недели, обсуждает содержание совместной деятельности на текущий день. В процессе обсуждения учитываются пожелание и предложение детей. В конце дня, перед выходом на вечернюю прогулку воспитатель вместе со всеми детьми кратко проводит итоги прожитого дня,

особое внимание обращается на детские работы, выполненные в процессе свободной самостоятельной деятельности.

«Утро радостных встреч».

Это мероприятие позволяет обеспечить постепенное вхождение ребёнка в ритм жизни группы, помогает скрасить малышу горечь разлуки с родными и близкими, создаёт хорошее настроение, обеспечивает доброжелательное общение со сверстниками. Необходимо продумать утреннее приветствие детей, его формулировку, что скажешь приятного и хорошего каждому. Приготовить заранее маленькие подарки и сувениры (вырезки из газет и журналов, природные материалы). Маленькому человеку очень важно знать и чувствовать, что его высоко ценят не только за какие-то дела и поступки, а что он ценен и любим сам по себе.

«Сладкий вечер».

Это маленькое развлечение проводится в среду вечером. Выбор дня обусловлен тем, что дети после трёх дней пребывания в детском саду устали от каждодневной рутины.

Учитывая неизменную любовь маленьких детей к сладостям, а также значение совместной трапезы в русской культуре, необходимо придать этому празднику форму трапезы. Добавив к обычному полднику небольшое количество дополнительных сладостей, особое внимание уделяем праздничным сервировкам, привлекая к этому процессу детей. Учитывая их мнение о том, как лучше поставить столы, расстелить скатерть, разложить салфетки, расставить внешние атрибуты.

Создание «Сокровищницы».

Воспитатель должен создавать условие, при котором ребёнок мог бы чаще соприкоснуться с тем, что интересуется и привлекает. В младшей группе рекомендуется создавать «сокровищницы». У нас – это небольшие мешочки, разные у всех детей. В «сокровищнице» дети хранят наиболее ценные и значимые для себя вещи. Дети в свободное время могут взять свои «сокровищницы» и погрузиться в их содержимое. И именно в эти минуты важно проявить интерес к ребёнку и его занятиям, подсесть к нему, завести беседу. Дети с охотой отзываются на подобное общение, так как оно построено на близком и интересном для ребёнка содержании. Появившийся у ребёнка интерес к какому-либо объекту побуждает у него желание больше узнать о нём, в старшем возрасте – это создание «коллекций».

Моя «коллекция».

Цель – расширять кругозор детей, умение общаться с людьми, вступать с ними в контакт, поддерживать беседу.

Наши гости.

Начиная со второй младшей группы, к детям периодически

(один раз в месяц) приходят разные гости (взрослые и старшие дети). Цель этих встреч – создать приятные условия, способствующие налаживанию контакта с взрослыми и детьми. Встречи проходят во второй половине дня. Содержание встреч – это веселье, развлечение, возможно, введение познавательных элементов. Со средней группы проводят встречи «с интересными людьми». Цель – формировать у детей понятие трудовой деятельности, учить общаться с людьми, вступать с ними в контакт, поддерживать беседу.

Дни рождения.

Праздник всегда воспринимается детьми как время наслаждения и общения с близкими и незнакомыми людьми, как радость коллективного действия. Именно на празднике ребёнок усваивает эталоны и нормы поведения. Лучшим воспитателем становится радость.

Впечатления раннего детства часто остаются на всю жизнь. Их яркость и богатство могут согреть и украсить душу человека на долгие годы. В общую цепь радостных настроений, незабываемых эмоций детства свои особые чувства и переживания вносят праздники. Одним из таких праздников является день рождения. Дня рождения ждет каждый ребенок. Дети часто считают дни, ожидая этого события. Это общий праздник, к которому готовится вся группа.

Все дети должны быть осведомлены о приближающемся торжестве заранее до дня рождения ребенка, чтобы успеть подготовить подарки. Подарки лучше всего сделать своими руками или с помощью родителей.

Все подарки готовятся в секрете и собираются так, чтобы виновник торжества ничего не увидел.

В старших группах дети могут подготовить инсценировки или музыкальные номера для именинника.

На «Календаре группы» этот день специально отмечается каким-либо символическим значком.

Утром, в день рождения, на столик именинника обычно ставится букет цветов, группа украшается воздушными шарами.

В сценарии Дня Рождения мы включаем песни, стихи, танцы, игры на развитие мышления, внимания, речи, двигательной активности.

В ходе проведения праздника в гости к детям приходят разные герои: Буратино, Незнайка, Мойдодыр, Бабушка-Забавушка, любимые игрушки и т.п. Дети и герои праздника поздравляют именинника, дарят ему наилучшие пожелания.

У каждого человека есть хотя бы один день в году, когда он слышит про себя только хорошее. Он ощущает себя большим и любимым всеми. А подарки выступают как символ отношения взрослых и детей к этому ребенку. Основная ценность подарков в том, что это

память о том, что пережил в этот день ребенок. Праздник приобщает детей к национальным традициям, это форма духовного обогащения ребёнка, становление его как личности.

Литература

1. Буре, Р. С. Дружные ребята: воспитание гуманных чувств и отношений у дошкольников [Текст] : пособие для восп. дошкольн. учреждений и родителей / Р. С. Буре, М. В. Воробьева. – М. : Просвещение, 2004.

2. Доронова, Т. Н. Воспитание, образование и развитие детей 4-5 лет в детском саду: методическое руководство для воспитателей, работающих по программе «Радуга» [Текст] / Т. Н. Доронова, В. В. Гербова, Т. И. Гризик. – М. : Просвещение, 2005.

3. Доронова, Т. Н. Воспитание, образование и развитие детей 5-6 лет в детском саду: методическое руководство для воспитателей, работающих по программе «Радуга» [Текст] / Т. Н. Доронова, В. В. Гербова, Т. И. Гризик. – М. : Просвещение, 2006.

4. Ключева, Н. В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность [Текст] / Н. В. Ключева, Ю. В. Касткина. – Ярославль : Академия развития, 1996.

5. Панфилова, М. А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры [Текст] / М. А. Панфилова. – М. : изд-во «ГНОМ и Д», 2002.

6. Шипицина, Л. М. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. (Для детей от 3 до 6 лет.) [Текст] / Л. М. Шипицина, О. В. Защиринская, А. П. Воронова, Т. А. Нилова. – СПб. : Детство-Пресс, 1998.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-РАЗВИВАЮЩЕЙ СРЕДЫ КАК ОСНОВЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

ТАРАСОВА Т. А.

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

ЗИНОВЬЕВА Е. Н.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное
учреждение центр развития ребёнка – детский сад № 453

Принципы здоровьесберегающей педагогики реализуются лишь при условии комплексного подхода, позволяющего предусмотреть все

основные аспекты работы ДОУ в области охраны здоровья детей. Дошкольные образовательные учреждения призваны создавать основу для дальнейшего развития ребёнка и обеспечить благоприятные условия для формирования его здоровья, гармоничного физического, психического и социального развития. Одним из основных критериев качества дошкольного образования является здоровьесберегающая и здоровьесодействующая ориентация.

Приоритетным направлением работы ДОУ № 453 является создание здоровьесберегающего пространства помещений.

Предметно-развивающая среда рассматривается педагогами нашего коллектива как часть этой системы. Среда играет огромную роль в развитии ребёнка, его психическом и физическом здоровье. Что понимается под предметно-развивающей средой? Система материальных объектов деятельности ребёнка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития и есть предметно-развивающая среда. Осознавая значимость среды в становлении и оздоровлении личности, мы определяем требования к её организации. На наш взгляд, она должна предоставлять ребёнку свободу, оказывать влияние на здоровье, самочувствие, мироощущение. Среда должна быть удобной, целесообразной, настраивать на эмоциональный лад, создавать образ того или иного процесса, обеспечивать гармоничное отношение между ребёнком и окружающим миром. Создавая предметно-развивающую среду в нашем ДОУ с позиции здоровьесбережения, мы рассматривали её как совокупность условий, организуемых администрацией ДОУ, всем педагогическим коллективом при обязательном участии родителей. Цель такой среды – обеспечить охрану и укрепить здоровье наших воспитанников.

Дошкольное учреждение, в котором удаётся создать такие условия, превращается в территорию грамотной, комплексной и неустанной заботы о здоровье детей.

В групповых комнатах при создании предметно-развивающей среды мы выделяли оздоровительную мини-среду, которая стимулирует двигательную активность, обогащает двигательный опыт, приобщает к культуре здоровья, помогает освоить способы сохранения здоровья. Мини-среда состоит из уголков физического саморазвития, уголков уединения. Для ребёнка дошкольного возраста важно чувствовать себя защищённым, иногда наступает такой момент, когда необходимо уединиться. Методом уединения являются постройки из мягких модулей, домики-палатки, различные ширмы, которые дети легко могут переносить, складывать и убирать за ненадобностью. Для того чтобы предметно-развивающая среда побуждала ребёнка к новой

двигательной активности, способствовала укреплению его здоровья, она должна изменяться, т.е. быть мобильной. Поэтому дети и педагоги многократно меняют среду и дизайн помещения. Все имеющиеся в группах пособия и материалы всегда находятся в распоряжении детей.

Оборудование спортивного зала подобрано с учётом современных требований, возрастных, индивидуальных, половых особенностей воспитанников, состояния их здоровья. Перечень материального обеспечения спортивного зала включает: гимнастические стенки, приставные лестницы и наклонные доски, кольца гимнастические, скамейки, гимнастические маты, разновысокие дуги для подлезания, доски ребристые, обручи, палки гимнастические, скакалки, разноцветные флажки и ленты, мячи набивные, мячи резиновые (три вида) бочки для мячей, баскетбольные кольца, волейбольная сетка, бадминтонные ракетки и воланы, кольцебросы, кегли, вертикальные и горизонтальные мишени, утяжелители на руки (на ноги), сухой бассейн, батуты, дорожки для ходьбы (ширина 30 и 15 см.), мягкие модули «Маленький гимнаст» и «Кроха», футбольные ворота, туристические коврики для занятий ЛФК, фортепиано.

Здоровьесберегающий принцип реализуется в образовательном процессе ДООУ через обобщенное и целостное представление о психологическом и соматическом здоровье ребёнка. Забота о последнем и забывание о психологическом здоровье приводит к нарушению гармоничного взаимоотношения ребёнка с миром. На помощь в таких случаях приходит педагог-психолог. Все объекты кабинета многофункциональны и позволяют психологу организовать разнообразную деятельность, направленную на укрепление здоровья ребёнка. Кабинет психологической разгрузки поделён на зоны. Центральное место кабинета занимает зона игровой терапии. Оснащена она по-особому: мягкое покрытие пола (что важно для успешного освоения дошкольниками так называемой детской территории кабинета), полифункциональная модульная мебель, позволяющая быстро сменить игровую ситуацию, коврики для психомышечного расслабления, аудиокассеты с музыкальными записями.

В бассейне происходит обучение плаванию, которое благотворно влияет не только на физическое развитие ребёнка, но и здоровье в целом. В воде уменьшается статическое напряжение тела, снижается нагрузка на ещё не окрепший и податливый детский позвоночник. В то же время активное движение ног в воде в безопорном положении укрепляет стопы ребёнка и предупреждает развитие плоскостопия. Помещение бассейна оборудовано необходимыми приборами, позволяющими контролировать и поддерживать температуру воды, возду-

ха, влажность в соответствии с гигиеническими требованиями. Инвентарь и оборудование бассейна включает: спасательные круги, доски из пенопласта, надувные игрушки (резиновые круги, мячи и др.), мелкие игрушки из плотной резины (тонущие) для упражнений на погружение в воду, обручи, цветные шайбы, лопатки для рук, игрушки, позволяющие разнообразить упражнения, повысить их эмоциональную насыщенность. Количество мелких игрушек соответствует числу детей, одновременно занимающихся в бассейне.

В помещении бассейна есть раздевальная комната, оборудованная шкафчиками для одежды и полотенец, аппаратами для просушки волос, которые смонтированы на уровне среднего роста ребёнка-дошкольника. Пол в раздевальной комнате застлан резиновыми ковриками. При бассейне есть душевые комнаты, имеющие несколько душей для мытья детей перед началом занятий и после их окончания, а также туалетные. Помещение бассейна для детей художественно оформлено, на стенах – мозаичное панно.

В результате организации предметно-развивающей среды как основы здоровьесбережения групповые комнаты, спортивный зал, кабинет педагога-психолога, бассейн перестали напоминать стандартные помещения. Каждое помещение отражает атмосферу жизни тех детей, которые в ней живут, играют и развиваются, при этом укрепляют своё здоровье.

ПОДХОДЫ К ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОРРЕКЦИИ ДЕТЕЙ С СДВГ

РАТАНОВА Н. Я.

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

О детях с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ) написано и сказано уже немало. Непослушные, легко отвлекающиеся, суетливые, не подчиняющиеся правилам, не умеющие считаться с окружающими – они всегда вызывали тревогу у родителей и требовали постоянного внимания со стороны педагогов. К сожалению, в последнее время число таких детей не только не уменьшается, но, по мнению большинства специалистов, неуклонно растёт. Именно поэтому актуальными являются вопросы, касающиеся причин и механизмов развития синдрома дефицита внимания, его основных форм и, конечно же, коррекции нежелательных нарушений поведения.

Психологи выделяют следующие признаки, которые являются диагностическими симптомами гиперактивных детей:

1. Беспокойные движения в кистях и стопах. Сидя на стуле, корчится, извивается.

2. Не может спокойно сидеть на месте, когда этого от него требуют.

3. Легко отвлекается на посторонние стимулы.

4. С трудом дожидается своей очереди во время игр и в различных ситуациях в коллективе (на занятиях, во время экскурсий и праздников).

5. На вопросы часто отвечает, не задумываясь, не выслушав их до конца.

6. При выполнении предложенных заданий испытывает сложности (не связанные с негативным поведением или недостаточностью понимания).

7. С трудом сохраняет внимание при выполнении заданий или во время игр.

8. Часто переходит от одного незавершенного действия к другому.

9. Не может играть тихо, спокойно.

10. Болтливый.

11. Часто мешает другим, пристает к окружающим (например, вмешивается в игры других детей).

12. Часто складывается впечатление, что ребенок не слушает обращенную к нему речь.

13. Часто теряет вещи, необходимые в детском саду, школе, дома, на улице.

14. Иногда совершает опасные действия, не задумываясь о последствиях, но приключений или острых ощущений специально не ищет (например, выбегает на улицу, не оглядываясь по сторонам).

Все эти признаки можно сгруппировать по следующим направлениям:

- чрезмерная двигательная активность;
- импульсивность;
- отвлекаемость-невнимательность.

Нарушение внимания и / или явления гиперактивности-импульсивности приводят к тому, что ребенок школьного возраста при нормальном или высоком интеллекте имеет нарушения навыков чтения и письма, не справляется со школьными заданиями, совершает много ошибок в выполненных работах и не склонен прислушиваться к советам взрослых. Ребенок является источником постоянного беспо-

койства для окружающих (родителей, педагогов, сверстников), так как вмешивается в чужие разговоры и деятельность, берет чужие вещи, часто ведет себя совершенно непредсказуемо, избыточно реагирует на внешние раздражители (реакция не соответствует ситуации). Такие дети с трудом адаптируются в коллективе, их отчетливое стремление к лидерству не имеет под собой фактического подкрепления. В силу своей нетерпеливости и импульсивности, они часто вступают в конфликты со сверстниками и учителями, что усугубляет имеющиеся нарушения в обучении. Ребенок также не способен предвидеть последствия своего поведения, не признает авторитетов, что может приводить к антиобщественным поступкам. Особенно часто асоциальное поведение наблюдается в подростковом периоде, когда у детей с синдромом дефицита внимания и / или гиперактивности возрастает риск формирования стойких нарушений поведения и агрессивности. Подростки с данной патологией чаще склонны к раннему началу курения и приему наркотических препаратов, у них чаще наблюдаются черепно-мозговые травмы. Родители ребенка, страдающего синдромом дефицита внимания и / или гиперактивности, иногда сами отличаются резкими сменами настроения и импульсивностью.

Поскольку наибольшие сложности дети с СДВГ испытывают в школе, разработана школьная программа психологической коррекции. Она помогает ребенку влиться в коллектив, более успешно учиться, а также дает возможность учителям нормализовать отношения с «трудным» учеником.

Прежде всего, учитель должен иметь всю информацию о природе и причинах СДВГ, понимать, как ведут себя дети при таком заболевании, знать, что они часто отвлекаются, плохо поддаются общей организации и т.д., а значит, требуют особого, индивидуального подхода. Такой ребенок должен постоянно находиться под контролем учителя, то есть сидеть в центре класса, напротив доски. И в случаях любых затруднений иметь возможность сразу же обратиться за помощью к учителю.

Занятия для него должны строиться по четко распланированному распорядку. При этом гиперактивному ученику рекомендуется пользоваться дневником или календарем. Задания, предлагаемые на уроках, учителю следует писать на доске. На определенный отрезок времени дается лишь одно задание, а если предстоит выполнить большое задание, то оно разбивается на части, и учитель периодически контролирует ход работы над каждой из частей, вносит коррективы.

Гиперактивный ребенок физически не может длительное время внимательно слушать воспитателя или учителя, спокойно сидеть и

сдерживать свои импульсы. Сначала желательно обеспечить тренировку только одной функции. Например, если вы хотите, чтобы он был внимательным, выполняя какое-либо задание, постарайтесь не замечать, что он ерзает и вскакивает с места. Получив замечание, ребенок какое-то время будет вести себя «хорошо», но уже не сможет сосредоточиться на задании. В другой раз, в подходящей ситуации, можно тренировать навык усидчивости и поощрять ребенка только за спокойное поведение, не требуя от него в тот момент активного внимания.

Если у ребенка высока потребность в двигательной активности, нет смысла подавлять ее. Лучше дать возможность выплеснуть энергию, разрешить побегать, поиграть во дворе или спортивном зале. Или другое: в процессе обучения, особенно на первых порах, гиперактивному ребенку очень трудно одновременно выполнять задание и следить за аккуратностью. Поэтому в начале работы педагог может понизить требовательность к аккуратности. Это позволит сформировать у ребенка чувство успеха (а как следствие – повысить учебную мотивацию). Детям необходимо получать удовольствие от выполнения задания, у них должна повышаться самооценка.

Школьные программы, по которым учатся наши дети, усложняются год от года. Растет нагрузка на детей, увеличивается интенсивность занятий. Порой за 45 минут урока ученикам приходится сменить род деятельности 8-10 раз. Для детей без отклонений это имеет положительное значение, поскольку монотонная, однообразная работа надоедает. Но гиперактивным детям сложнее переключаться с одного вида деятельности на другой, даже если этого требует учитель или воспитатель. Поэтому взрослому необходимо договариваться с ребенком заранее, подготавливая его к смене рода занятий. Учитель в школе за несколько минут до окончания времени выполнения какого-либо задания может предупредить: «Осталось три минуты».

Знания особенностей и возможностей детей с СДВГ позволяют педагогу нормализовать взаимоотношения с «трудным» ребёнком и его родителями, а также своевременно оказать специальную коррекционно-педагогическую помощь детям с проблемами в развитии.

Литература

1. Брызгунова, М. П. Непоседливый ребёнок [Текст] / М. П. Брызгунова, Е. В. Касаткина. – М. : изд-во Института психотерапии, 2002.
2. Сиротюк, А. Л. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью [Текст] / А. Л. Сиротюк. – М. : ТЦ «Сфера», 2002.
3. Политика, О. И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью [Текст] / О. И. Политика. – СПб. : Речь, 2005.

ШКОЛЬНЫЙ ТЕАТР ЭСТРАДНЫХ МИНИАТЮР КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ЛУКЪЯНОВА М. А.

г. Нурлат респ. Татарстан, Муниципальное общеобразовательное
учреждение средняя общеобразовательная школа № 3

На свете огромное количество людей, и все они разные. В школе точно так же. Только одним в ее стенах легко дается учеба, другим спорт, третьим – и то и другое, им вообще природа, будто полной чашей отмерила успешности. А как быть тем, кому не удастся покорить спортивные вершины, не поддается твердь гранита знаний? Успешными хотят быть все, даже если не говорят об этом вслух.

Именно поэтому учитель должен заинтересовать учеников, привлечь внимание каждого к своему предмету (в моем случае – к русскому языку и литературе). Требования, предъявляемые к современному образованию, заставляют нас, учителей, при решении триединой задачи – кого учить? – чему учить? – как учить? – все пристальнее вглядываться во вторую составляющую этой триады – чему учить?

С 2000 г. в нашей школе введена в действие развивающая образовательная система «Школа 2000 ... 2100», предполагающая развитие новой модели ученика – выпускника. Цикл гуманитарных предметов данной программы включает в себя курс риторики, позволяющий детям развивать не только искусство владения словом, но и учиться эмоциональности и уверенности, умению быть гибкими в различной речевой и жизненной ситуации.

«Человек – существо ритмическое», – заявил однажды мексиканский философ и писатель Октавио Пас. С самого рождения человеческая жизнь подчинена чувству ритма: ритм биения сердца, ритм шагов... Ритм жизни. Подчиняясь этому ритму, как замороженные, слушаем колыбельные песни, а затем в школе гораздо охотнее запоминаем стихотворения, чем прозаические тексты. Уроки риторики дают возможность не только прочувствовать стихотворение, но и попробовать стать ненадолго актером (прочитать с чувством, с толком, с расстановкой – вжиться в образ!), испытать свои силы на публике. А как научиться? Где, как не в школьном театре испытать все это, прожить, понять?

Так родилась идея создать школьный театр, в котором каждый бы почувствовал себя личностью, осознал свою важность и нужность, «примерил» на себя различные ситуации.

Какой бы то ни было кастинг, как принято сейчас говорить, отсутствовал изначально. Рады были всем, кто хотел влиться в ряды «новобранцев». Но вот что показалось необычным: пришли в основном дети, которым были знакомы с риторикой (на данных классах апробировались отдельные элементы развивающей образовательной программы «Школа 2000 ... 2100»). Набралась группа из 15 человек. Для постановок брали небольшие сценки, разыгрывали басни, готовили декорации, шили костюмы. Каково же было наше удивление, когда на следующий год к нам стали приходить другие ребята (сначала робко, потом смелее), которых привлекла игра на сцене. Нас стало уже 25. И что самое удивительное – потянулись «сложные» дети, как их часто называют, дети группы риска, порой колючие, эмоционально ранимые. Но они ведь пришли! Сами, не по принуждению! И началось...

Сообща определяли круг интересов, темы, актуальные проблемы, интересные им, а не тем, кто на высоких трибунах. А это проблемы, с которыми необходимо бороться: наркотизация молодежи, потеря нравственных идеалов, войны и распри. Остановились на пропаганде здорового образа жизни. Совместными усилиями придумывали сценарии, выискивали интересный материал, а для этого пришлось моим сорванцам прочесть и обдумать огромное множество литературы, – попробуйте-ка заставить их сделать это, если они не заинтересованы – переосмыслить, переработать ее.

Самым сложным было занять всех, каждому найти роль, найти применение ЕГО способностям. Так одни становились костюмерами, другие сценаристами, третьи – дублерами. Школа лишилась покоя! Задействованными оказались все: учителя музыки, технологии и информатики, учителя-предметники, к которым ребята частенько обращались за справками, советами и рекомендациями. Замечу, что во всех проводимых мероприятиях театра всегда бесперебойно работает цепочка: учитель литературы – руководитель кружка – библиотекарь – учащиеся – родители – учителя-предметники.

Замечательно, что работа строится на добровольных началах при равном праве участвовать в спектаклях и постановках как детей хорошо обучающихся, так и детей с низкой учебной мотивацией. Поэтому часто знания, полученные на уроках, становятся базой для внеурочного общения.

Принцип научности требует, чтобы любые внеурочные занятия строились на познавательной базе, а не превращались в средство забавы или развлечения. Что же такое театр – учеба или развлечение?

Театр – это игра. А игра – попытка услышать себя, понять и изучить мир пластики и мимики. И нужно это не для того, чтобы стать хорошим актером, а в первую очередь – чтобы вырасти чувствующим,

наблюдательным человеком, способным видеть и воспринимать. Театр помогает оживить таланты в детях, синтезируя знания, получаемые ими, и опыт, пусть пока еще не богатый. Он дает уникальную возможность из ничего создать НЕЧТО: создать свой образ, придумать свою историю. Ни спектакля, ни достойного человека не бывает без правды чувств, без искренности переживаний. Театр, пусть даже школьный, учит прекрасному, учит видеть это прекрасное и ценить его, избегать духовной пустоты.

«Бойтесь, панически бойтесь этой духовной пустоты, ибо она страшно обедняет нас, отнимает у жизни половину красок, половину красоты...», – сказал однажды Ю. Бондарев. Значит, театр учит – учит жить.

Коллективные постановки дают, кроме всего прочего, еще одно ценное приобретение – опыт взаимодействия с другими людьми, чувство себя среди них, меру ответственности за общее дело.

Стоит ли удивляться, что сегодня наш коллектив насчитывает 36 человек? По-моему, все вполне закономерно. Ребенок тянется туда, где он важен, ценен, нужен.

Увеличивался коллектив, усложнялся репертуар – дети росли, крепили эмоционально, духовно, нравственно. Удивительно, что ребята, еще недавно порицаемые за успеваемость и посещаемость, не пропускали ни одного занятия театра, перестали пропускать учебные занятия. Нравилось быть успешными! И то, что театр – неотъемлемая часть литературы дети доказали и себе, и окружающим: в этом году наш «ШТЭМ» (так было решено назвать наш коллектив) «замахнулся» на классику – мы ставим «Ревизора» Н. В. Гоголя.

Как же ликовала моя душа, когда мои троечники, мои «трудные» выбрали именно классическое произведение школьной программы!!!

С 2000 г. существует наш театр (кстати, его первое название – «Спецназ»). Множество детей прошло через него. Как руководитель, могу смело заявить: работаем не зря, играя на сцене, ребенок не просто приобщается к миру искусства и литературы, но и познает себя. Кроме того, преследуя воспитательные цели, заверяю, что то время, пока ученик находится в кружке, посещает репетиции, общается, он оторван от улицы с ее соблазнами, он занят более интересными вещами, он развивает душу, учится мечтать и достигать вершин. Значит и эта цель достигнута: ребенок не только не потерял как личность он еще и жизненно активен! Это он «против» пороков и «за» красоту, полет мечты и свободу духа!

Хотите летать, расправив крылья – создайте ТЕАТР!!!

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Абдуллина А. К. 260
Абоимова И. С. 122
Абрамов А. В. 92
Абрамова Н. В. 92, 150
Акимова А. Д. 127
Акулова Т. Н. 160
Аляева И. Н. 100

Б

Байдалина О. В. 55
Балан С. В. 59
Буржинская Т. Г. 73
Бурова Л. С. 160

В

Вдовенко-Мартынова Н. Н. 182

Г

Галкина Н. М. 37
Герасимова А. С. 130
Гильманова К. К. 231
Городенко Д. В. 29
Горюнова Л. В. 223
Громова В. И. 205
Гужва Н. Н. 156

Д

Дадура Т. И. 262
Долженко А. М. 37
Дудник А. О. 137

Е

Емельянова Н. В. 141
Ефимова М. А. 164

Ж

Железовский А. Б. 233
Железовский Б. Е. 233

Журавлева С. Н. 167

З

Зиновьева Е. Н. 266

И

Иванищев Н. П. 22
Иванова Н. В. 31
Игнатьева Э. А. 145

К

Казбекова Ф. З. 214
Кнутарева Л. А. 242
Комарова Е. Ю. 107
Костюкова Л. П. 89
Костюкова Т. П. 89
Костюченкова О. Е. 191
Куликова Л. Г. 3

Л

Лозовицкая-Щербинина Е. Ф. 182
Лукьянова М. А. 273
Лурье И. Г. 85

М

Манджиголадзе Т. Ю. 156
Маринина Т. Ф. 156
Маркова В. И. 217
Маркова Н. Г. 171
Махмутова Л. Г. 249
Махутов Б. Н. 62
Мигранова М. М. 67
Михайленко О. Б. 18
Мунчинова Л. Д. 199

Н

Никифорова Т. Г. 70

О

Олейникова И. И. 73
Орехова С. В. 209
Орловская Т. В. 182

П

Палий Н. Ю. 127
Петрушина О. В. 130
Погорелов В. И. 156
Попова О. И. 182

Р

Разумовская Д. Д. 31
Ратанова Н. Я. 269
Роговая А. Н. 150
Рогожникова И. А. 152
Романенко М. Н. 256

С

Савченко Л. Н. 156
Саранова Е. В. 199
Семенова Э. С. 175
Серикова И. А. 211
Сибирякова Г. Л. 15
Солодовникова Е. Н. 77

Стародубцева Л. С. 44
Сухаутдинова Ю. А. 242
Сыромицкая И. А. 115

Т

Тарабановская Е. А. 7
Тарасова Т. А. 256, 266

У

Устюжанина Е. Н. 55

Ф

Филиппова Н. М. 179

Ч

Челомбитько В. А. 182
Черепанова Е. В. 187

Ш

Шагина Ю. В. 47
Шангутова М. А. 237
Шарафутдинова Л. Д. 81
Шарипов Б. У. 96

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБДУЛЛИНА А. К., учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 3, г. Нурлат Респ. Татарстан.

АБОИМОВА И. С., ст. преподаватель кафедры дизайна интерьера, аспирант Волжского государственного инженерно-педагогического университета, г. Нижний Новгород.

АБРАМОВ А. В., докт. пед. наук, профессор, зав. научно-исследовательской лабораторией прикладной дидактики Нижневарттовского государственного гуманитарного университета, г. Нижневарттовск Ханты-Мансийского АО.

АБРАМОВА Н. В., доцент кафедры математики и методики преподавания математики Нижневарттовского государственного гуманитарного университета, г. Нижневарттовск Ханты-Мансийского АО.

АКИМОВА А. Д., преподаватель физики, математики, информатики Краснодарского краевого базового медицинского колледжа, г. Краснодар.

АКУЛОВА Т. Н., канд. психол. наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии Балашовского института (филиала) Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Балашов Саратовской обл.

АЛЯЕВА И. Н., преподаватель педагогики Педагогического колледжа, г. Орск Оренбургской обл.

БАЙДАЛИНА О. В., канд. пед. наук, доцент кафедры органической, биологической химии и методики преподавания химии Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск.

БАЛАН С. В., зав. методическим кабинетом, руководитель НСО педагогического колледжа, г. Бугуруслан Оренбургской обл.

БУРЖИНСКАЯ Т. Г., ассистент кафедры общей, неорганической и аналитической химии Белгородского государственного университета, г. Белгород.

БУРОВА Л. С., ассистент кафедры дошкольной педагогики и психологии Балашовского института (филиала) Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Балашов Саратовской обл.

ВДОВЕНКО-МАРТЫНОВА Н. Н., канд. фармац. наук, ст. преподаватель кафедры фармакогнозии Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского кр.

ГАЛКИНА Н. М., ст. преподаватель, зам. декана факультета ДОиПК Азовского технологического института (филиала) ДГТУ, г. Азов Ростовской обл.

ГЕРАСИМОВА А. С., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии Белгородского государственного университета, г. Белгород.

ГИЛЬМАНОВА К. К., преподаватель русского языка, литературы и методики преподавания языка Педагогического колледжа, г. Белебей Респ. Башкортостан.

ГОРОДЕНКО Д. В., канд. пед. наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Нижневартовского государственного гуманитарного университета, г. Нижневартовск Ханты-Мансийского АО.

ГОРЮНОВА Л. В., докт. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики Педагогического института Южного федерального университета, г. Ростов-на-Дону.

ГРОМОВА В. И., канд. филол. наук, доцент кафедры филологического образования Саратовского института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Саратов.

ГУЖВА Н. Н., канд. фармац. наук, доцент кафедры технологии лекарств Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского кр.

ДАДУРА Т. И., член ГМО программы «Радуга», воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 444, г. Челябинск.

ДОЛЖЕНКО А. М., ассистент, инженер по информационным системам Азовского технологического института (филиала) ДГТУ, г. Азов Ростовской обл.

ДУДНИК А. О., ст. преподаватель Калининградского института экономики (филиал) Санкт-Петербургской академии управления и экономики, г. Калининград.

ЕМЕЛЬЯНОВА Н. В., ст. преподаватель кафедры математики Братского государственного университета, г. Братск Иркутской обл.

ЕФИМОВА М. А., зам. директора по научно-методической работе Курганского педагогического колледжа, г. Курган.

ЖЕЛЕЗОВСКИЙ А. Б., соискатель кафедры физики и методико-информационных технологий физического факультета Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов.

ЖЕЛЕЗОВСКИЙ Б. Е., докт. физ.-мат. наук, профессор, зав. кафедрой физики и методико-информационных технологий физического факультета Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов.

ЖУРАВЛЕВА С. Н., зам. директора по учебной работе педагогического колледжа, г. Бугуруслан Оренбургской обл.

ЗИНОВЬЕВА Е. Н., ст. воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка – детский сад № 453, г. Челябинск.

ИВАНИЩЕВ Н. П., канд. пед. наук, Заслуженный учитель школы РФ, директор педагогического колледжа, г. Бугуруслан Оренбургской обл.

ИВАНОВА Н. В., докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и методики дошкольного образования Череповецкого государственного университета, г. Череповец Вологодской обл.

ИГНАТЬЕВА Э. А., преподаватель психологии Чебоксарского педагогического колледжа им. Н. В. Никольского, г. Чебоксары.

КАЗБЕКОВА Ф. З., ст. преподаватель кафедры французского языка факультета иностранных языков Северо-Осетинского государственного университета им. К. Л. Хетагурова, г. Владикавказ.

КНУТАРЕВА Л. А., воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 471, г. Челябинск.

КОМАРОВА Е. Ю., преподаватель Пензенской государственной технологической академии, г. Пенза.

КОСТЮКОВА Л. П., канд. техн. наук, доцент кафедры технической кибернетики Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа.

КОСТЮКОВА Т. П., докт. техн. наук, профессор кафедры экономической информатики Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа.

КОСТЮЧЕНКОВА О. Е., канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КУЛИКОВА Л. Г., ассистент государственного университета сервиса и экономики, г. Санкт-Петербург.

ЛОЗОВИЦКАЯ-ЩЕРБИНИНА Е. Ф., канд. фармац. наук, ст. преподаватель кафедры фармакогнозии Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского кр.

ЛУКЪЯНОВА М. А., учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 3, г. Нурлат Респ. Татарстан.

ЛУРЬЕ И. Г., докт. пед. наук, профессор кафедры социально-экономических и гуманитарных дисциплин Калининградского филиала Российского университета кооперации, г. Калининград.

МАНДЖИГОЛАДЗЕ Т. Ю., канд. фармацевт. наук, доцент кафедры технологии лекарств Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского кр.

МАРИНИНА Т. Ф., канд. фармацевт. наук, доцент кафедры технологии лекарств Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского кр.

МАРКОВА В. И., методист Ноябрьского института нефти и газа (филиала) Тюменского государственного нефтегазового университета, г. Ноябрьск Тюменской обл.

МАРКОВА Н. Г., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Нижнекамского муниципального института, г. Нижнекамск Респ. Татарстан.

МАХМУТОВА Л. Г., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

МАХУТОВ Б. Н., канд. техн. наук, доцент, директор Центра тестирования Нижневартовского государственного гуманитарного университета, г. Нижневартовск Ханты-Мансийского АО.

МИГРАНОВА М. М., преподаватель музыки и методики преподавания Педагогического колледжа, г. Белебей Респ. Башкортостан.

МИХАЙЛЕНКО О. Б., ст. преподаватель кафедры теории социальной работы Кубанского института международного предпринимательства и менеджмента (филиал) Кубанского института международного предпринимательства и менеджмента, г. Кропоткин Краснодарского кр.

МУНЧИНОВА Л. Д., канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, ректор Калмыцкого республиканского института повышения квалификации работников образования, г. Элиста.

НИКИФОРОВА Т. Г., канд. пед. наук, доцент Чувашского республиканского института образования, г. Чебоксары.

ОЛЕЙНИКОВА И. И., канд. пед. наук, доцент кафедры общей, неорганической и аналитической химии Белгородского государственного университета, г. Белгород.

ОРЕХОВА С. В., канд. техн. наук, доцент Кемеровского технологического института пищевой промышленности, г. Кемерово.

ОРЛОВСКАЯ Т. В., канд. фармацевт. наук, доцент кафедры фармакогнозии Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского кр.

ПАЛИЙ Н. Ю., канд. пед. наук, доцент кафедры нанотехнологии и наносистем Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

ПЕТРУШИНА О. В., ассистент кафедры психологии Белгородского государственного университета, г. Белгород.

ПОГОРЕЛОВ В. И., канд. фармацевт. наук, профессор, зав. кафедрой технологии лекарств Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского кр.

ПОПОВА О. И., докт. фармацевт. наук, профессор кафедры фармакогнозии Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского кр.

РАЗУМОВСКАЯ Д. Д., аспирант, ассистент кафедры педагогики и методики дошкольного образования Череповецкого государственного университета, г. Череповец Вологодской обл.

РАТАНОВА Н. Я., ст. преподаватель кафедры специального (коррекционного) образования Челябинского института повышения и переподготовки квалификации работников образования, г. Челябинск.

РОГОВАЯ А. Н., методист кафедры математики и методики преподавания математики Нижневартовского государственного гуманитарного университета, г. Нижневартовск Ханты-Мансийского АО.

РОГОЖНИКОВА И. А., преподаватель музыки и фортепиано Воткинского педагогического колледжа, г. Воткинск Респ. Удмуртии.

РОМАНЕНКО М. Н., зам. заведующего по воспитательно-методической работе Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка – детский сад № 453, г. Челябинск.

САВЧЕНКО Л. Н., канд. фармацевт. наук, доцент кафедры технологии лекарств Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского кр.

САРАНОВА Е. В., Почетный работник общего образования РФ, директор регионального центра дистанционного обучения Калмыцкого республиканского института повышения квалификации работников образования, г. Элиста.

СЕМЕНОВА Э. С., Заслуженный работник образования Чувашской Республики, Отличник образования РФ, зам. директора по учебно-производственной работе Чебоксарского педагогического колледжа им. Н. В. Никольского, г. Чебоксары.

СЕРИКОВА И. А., канд. пед. наук, учитель изобразительного искусства, мировой художественной культуры и черчения Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 168, г. Екатеринбург.

СИБИРЯКОВА Г. Л., директор Нижнетагильского педагогического колледжа № 2, г. Нижний Тагил Свердловской обл.

СОЛОДОВНИКОВА Е. Н., ассистент кафедры математики и методики ее преподавания Борисоглебского государственного педагогического института, г. Борисоглебск Воронежской обл.

СТАРОДУБЦЕВА Л. С., канд. психол. наук, Почетный работник среднего профессионального образования РФ, преподаватель психологии Педагогического колледжа, г. Орск Оренбургской обл.

СУХАУТДИНОВА Ю. А., ст. воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад № 471, г. Челябинск.

СЫРОМИЦКАЯ И. А., канд. пед. наук, доцент кафедры социальной педагогики, педагогики и психологии начального образования Орского гуманитарно-технологического института (филиала) Оренбургского государственного университета, г. Орск Оренбургской обл.

ТАРАБАНОВСКАЯ Е. А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

ТАРАСОВА Т. А., канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

УСТЮЖАНИНА Е. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры органической, биологической химии и методики преподавания химии Горно-Алтайского государственного университета, г. Горно-Алтайск.

ФИЛИППОВА Н. М., преподаватель социальной педагогики Чебоксарского педагогического колледжа им. Н. В. Никольского, г. Чебоксары.

ЧЕЛОМБИТЬКО В. А., докт. фармац. наук, профессор, зав. кафедрой фармакогнозии Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского кр.

ЧЕРЕПАНОВА Е. В., канд. пед. наук, ст. методист Информационно-методического центра, г. Лесной Свердловской обл.

ШАГИНА Ю. В., ассистент кафедры математической статистики и квалиметрии Волгоградской государственной сельскохозяйственной академии, г. Волгоград.

ШАНГУТОВА М. А., аспирант, преподаватель Ульяновского государственного университета им. И. Н. Ульянова, г. Ульяновск.

ШАРАФУТДИНОВА Л. Д., воспитатель общежития «Ровесник» Педагогического колледжа, г. Белебей Респ. Башкортостан.

ШАРИПОВ Б. У., докт. техн. наук, профессор кафедры математики и методики ее преподавания Борисоглебского государственного педагогического института, г. Борисоглебск Воронежской обл.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания системы непрерывного профессионального образования	
Куликова Л. Г.	
Современные модели в непрерывном профессиональном образовании человека в контексте государственной политики	3
Тарабановская Е. А.	
Роль государственных учебных заведений в процессе формирования национальной интеллигенции в XIX-н. XX вв. (на примере казахов-астраханцев)	7
Сибирякова Г. Л.	
Механизмы опосредованного влияния среднего педагогического образования на регионализацию содержания образования в Горнозаводском округе Свердловской области	15
Михайленко О. Б.	
Современный образовательный институт как путь формирования гуманной личности	18
Иванищев Н. П.	
Подготовка педагогических кадров для северо-западной зоны оренбургской области в системе непрерывного педагогического образования	22
Городенко Д. В.	
Проблемы национально-регионального образования	29
РАЗДЕЛ 2. Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста	
Иванова Н. В., Разумовская Д. Д.	
Реализация вариативных моделей методической службы как условие развития профессиональной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений	31
Долженко А. М., Галкина Н. М.	
Формирование ключевых компетенций специалиста в системе дополнительного образования	37
Стародубцева Л. С.	
Мотивационная включенность студентов в учебную деятельность как средство становления их профессиональной компетентности	44

Шагина Ю. В.	
Профессиональная компетентность будущего специалиста с позиции системного подхода	47
Байдалина О. В., Устюжанина Е. Н.	
Особенности ценностных ориентаций студентов вуза естественно-научных и педагогических специальностей	55
Балан С. В.	
Роль учебно-исследовательской деятельности в подготовке будущего учителя	59
Махутов Б. Н.	
Информационно-коммуникационная компетентность специалиста высшего профессионального образования	62
Мигранова М. М.	
Роль маркетинговой службы профессионального образовательного учреждения в условиях взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг	67
Никифорова Т. Г.	
Принципы и требования духовно-нравственного развития личности в системе профессиональной школы при подготовке специалистов технического профиля	70
Олейникова И. И., Буржинская Т. Г.	
Формирование методической системы внутренней мотивации изучения химии в условиях вузовской подготовки	73
Солодовникова Е. Н.	
К вопросу формирования профессионально значимых качеств будущего учителя математики	77
Шарафутдинова Л. Д.	
Роль воспитания в развитии квалификационных характеристик современного специалиста	81
 РАЗДЕЛ 3. Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования	
Лурье И. Г.	
Некоторое мотивационное направление повышения уровня учебной мотивации обучаемых на основе превентивной технологии обучения	85
Костюкова Т. П., Костюкова Л. П.	
Организация методической работы в вузе как разновидность управления проектными работами	89
Абрамов А. В., Абрамова Н. В.	
Последовательности проблемных ситуаций в обучении	92

Шарипов Б. У.	
Совершенствование преподавания технической дисциплины . . .	96
Аляева И. Н.	
Анализ процесса обучения научно-познавательной деятельности студентов педагогического колледжа	100
Комарова Е.Ю.	
Стандартизация процедуры языкового тестирования как способ решения основных трудностей	107
Сыромицкая И. А.	
Профессиональная адаптация студентов вуза: теоретический аспект	115
Абоимова И. С.	
Возможности метода «дизайн-ситуаций» в формировании мировоззрения студентов-дизайнеров интерьера	122
Акимова А. Д., Палий Н. Ю.	
Расширенное изучение отдельных тем на уроках физики, как метод активизации познавательной деятельности студентов колледжа	127
Герасимова А. С., Петрушина О. В.	
Психодиагностика учебной мотивации студентов вуза	130
Дудник А. О.	
Преимущества использования художественной литературы на иностранном языке при подготовке специалиста	137
Емельянова Н. В.	
Принципиальные подходы к организации проектной деятельности студентов при изучении общеобразовательных дисциплин . .	141
Игнатьева Э. А.	
Психологические тренинги развития способностей виртуального общения	145
Роговая А. Н, Абрамова Н. В.	
Контексты в обучении математике	150
Рогожникова И. А.	
Гендерное образование студентов музыкального отделения педагогического колледжа как значимый фактор в модернизации системы профессионального образования	152
Савченко Л. Н., Маринина Т. Ф., Погорелов В. И., Гужва Н. Н., Манджиголадзе Т. Ю.	
Управление учебным процессом как фактор мотивации познавательной деятельности студентов	156

РАЗДЕЛ 4. Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности	
Акулова Т. Н., Бурова Л. С.	
Научно-исследовательская работа будущих педагогов	160
Ефимова М. А.	
Создание условий для инновационной деятельности преподавателей – одно из направлений научно-методической работы	164
Журавлева С. Н.	
Подготовка будущего учителя в условиях инновационной деятельности педагогического колледжа	167
Маркова Н. Г.	
Инновации и уровень межкультурной компетентности специалистов	171
Семёнова Э. С.	
Инновационные подходы в подготовке практикоориентированных специалистов	175
Филиппова Н. М.	
Инновации и уровень профессиональной компетенции социальных педагогов	179
Челомбитько В. А, Попова О. И., Орловская Т. В., Вдовенко-Мартынова Н. Н, Лозовицкая-Щербинина Е. Ф.	
Методы инновационного обучения студентов по фармакогнозии в фармацевтическом вузе	182
РАЗДЕЛ 5. Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики	
Черепанова Е. В.	
Роль методической службы в реализации модели непрерывного профессионального образования педагогов	187
Костюченкова О. Е.	
Исследование зависимости образа профессионального я от изменения ценностных ориентаций педагога	191
РАЗДЕЛ 6. Информационно-коммуникационные технологии в системе общего и профессионального образования	
Мунчинова Л. Д., Саранова Е. В.	
Дистанционное обучение и сетевое взаимодействие в повышении квалификации педагогов Калмыкии	199
Громова В. И.	
Анализ проблем дистанционного обучения взрослых	205

Орехова С. В. Использование информационных технологий при преподавании химических дисциплин	209
Серикова И. А. Информационные технологии в сфере дополнительного образования	211
Казбекова Ф. З. Использование ИКТ-компетентности учителем на уроках иностранного языка	214
Маркова В. И. Разработка технологии преобразования учебно-методического комплекса дисциплины в цифровой образовательный ресурс как обязательное условие системного внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс	217
Раздел 7. Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования	
Горюнова Л. В. Функциональное наполнение системы управления образовательным учреждением	223
Гильманова К. К. Направления реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе профессионального образования	231
Раздел 8. Общеобразовательные учреждения в условиях реализации концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования	
Железовский Б. Е., Железовский А. Б. Оценка преемственности изложения учебного материала в школьных учебниках	233
Шангутова М. А. Музыкальная дополнительность как условие для возникновения воспитательных эффектов	237
Сахаутдинова Ю. А., Кнутарева Л. А. Воспитание самостоятельности в сюжетно-ролевых играх дошкольников	242
Махмутова Л. Г. Целевой компонент модели формирования предметных образовательных компетенций младшего школьника на основе освоения учебника	249

Тарасова Т. А., Романенко М. Н.	
Педагогическая диагностика состояния культуры здоровья дошкольников	256
Абдуллина А. К.	
Организация внеурочной деятельности по предметам I ступени образования	260
Дадуря Т. И.	
Программа «Радуга». Традиции в жизни группы как форма создания благоприятного психологического климата в детском коллективе	262
Тарасова Т. А., Зиновьева Е. Н.	
Организация предметно-развивающей среды как основы здоровьесбережения в дошкольном образовательном учреждении . .	266
Ратанова Н. Я.	
Подходы к психолого-педагогической коррекции детей с СДВГ	269
Лукьянова М. А.	
Школьный театр эстрадных миниатюр как инновационная форма деятельности образовательного учреждения	273
Алфавитный указатель	276
Сведения об авторах	278

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

Материалы VII Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 5

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: Г. А. Синтяева, О. Е. Костюченкова, И. А. Леонтьева
Технический редактор И. А. Леонтьева, Е. Д. Лагунова
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 14.11.08. Подписано в печать 23.11.08.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 18,19. Тираж 250 экз. Заказ № 664.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8–351) 263–93–98