

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

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

Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 4

14 ноября 2007 г.

Москва – Челябинск

УДК 371
ББК 74.5
М 86

М 86 Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования [Текст] : материалы VI Всерос. научно-практ. конф. : в 9 ч. Ч. 4 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ. ; Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : изд-во «Образование», 2007. – 341 с.
ISBN 978–5–98314–236–7

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

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

УДК 371
ББК 74.5

© Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования.

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

ISBN 978–5–98314–236–7

РАЗДЕЛ 1

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

РАЗВИТИЕ РЫНКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

РЯПИСОВ Н. А.

г. Новосибирск, Новосибирский государственный
педагогический университет

Советская государственная система образования превратилась в рынок образовательных услуг относительно недавно – не более двадцати лет ее существования не дают оснований ни для серьезной критики системы, ни для подведения итогов ее деятельности. Если добавить при этом, что система образования – одна из наиболее консервативных систем общества, а требования потребителей услуг постоянно и динамично изменяются, то ситуацию в целом следует считать вполне удовлетворительной, что не исключает, безусловно, необходимости совершенствовать систему. Поэтому нам бы хотелось предложить собственное понимание общего состояния рынка образовательных услуг с позиций перехода системы образования от «концепции знаний» к «концепции компетенций». На наш взгляд, к настоящему времени можно выделить двух основных крупных потребителей системы образовательных услуг.

Во-первых, это современный бизнес во всех сферах деятельности. Для бизнеса система готовит наемный персонал, который должен отвечать требованиям как по качеству подготовки, так и по наличию в достаточном количестве на рынке труда. Оценивает то и другое менеджмент предприятий, а если точнее, то отдел по управлению персоналом организаций, который и должен быть основным поставщиком

информации о потребностях бизнеса и одновременно оценивать качество работы системы образовательных услуг.

Во-вторых, это система государственного управления, которая, с одной стороны, должна обеспечивать гарантии сохранения обществом достигнутого уровня культуры (через систему среднего образования или базовых компетенций, как показано в предыдущих параграфах). В этом случае на аппарате государственного управления лежит обязанность сформировать необходимые требования к подготовке, финансировать подготовку и обеспечить оценку качества в соответствие с разработанными стандартами оценки. С другой стороны, система государственного управления должна обеспечить себя и сферы, не связанные с бизнесом (к примеру, армию) компетентными кадрами.

Значимость модернизации системы образования объясняется ее важностью для повышения конкурентоспособности страны и ускорения темпов экономического роста. Эксперты отмечают высокую долю добавленной стоимости в общем объеме выпуска продукции по отрасли «Образование»: в 2002 г. эта доля составила 2,6 % в ВВП.

Сложившаяся система образования не в полной мере соответствует потребностям рынка труда, более половины выпускников высших учебных заведений не находят работу по специальности, что в свою очередь сокращает приток квалифицированных кадров в реальный сектор экономики [2].

В. А. Самойлов отмечает, что «для России характерен существенный дисбаланс между уровнем образования, профессионализма человеческого капитала и требованиями, параметрами производства и конкретного рабочего места: качеством используемого физического капитала, технологий, действующей системой управления. В среднем 30 % всех, имеющих высшее образование, работают не по специальности, полученной в вузе» [5].

В качестве перспектив развития отечественной системы образования, эксперты отмечают:

- участие бизнеса в формировании портфеля профессий при сохранении государственного контроля;
- развитие открытой системы профобразования, позволяющей любому человеку пройти подготовку, переподготовку или повышение квалификации в соответствии с запросом работодателя при любой форме обучения;
- постоянное изучение спроса на рынке человеческого капитала для ориентации образования и профессиональной подготовки на потребителей приобретенных знаний и умений.

Идея создания единого образовательного пространства была до-

кументально зафиксирована в 1999 г. Болонской декларацией, согласно которой страны, ее подписавшие (а это почти все европейские страны), к 2010 г. должны иметь единую систему высшей школы. К этому процессу подключилась и Россия.

По оценкам Всемирного банка для обеспечения экономического роста и социального единства страны общий уровень инвестиций в образование должен составлять от 4 до 6 % валового внутреннего продукта (ВВП). В среднем страны ЕС тратят на образование 5 % ВВП, США – 6,6 %, Япония – 3,5 %, а Россия – только 0,62 %. В то же время во всем мире отмечается тенденция переноса центра тяжести в финансировании вузов с государственных на внебюджетные источники. Перед европейскими странами стоит задача внедрить экономические стимулы для бизнеса по участию в развитии образования и науки. Болонский саммит определил, что в образовании доля расходов в ВВП к 2010 г. в Европе должна достигнуть уровня США (6 %), а в науке составить 3 % ВВП [6].

Современная политика финансирования российской высшей школы, величина заработной платы ее работников ставят под сомнение способность этой сферы к 2010 г. «самостоятельно трансформироваться» к международному уровню только посредством введения двухступенчатой системы образования и введения системы кредитов и пересмотра государственных стандартов. Существующий разрыв в оплате труда преподавателей одной и той же квалификации в десятки раз, качественные различия в уровне оснащенности вузов России и Европы лишь усугубляют и без того непростую проблему. Сторонники Болонского процесса приводят в качестве аргумента свободу в миграции студентов при выборе вуза и изучении того или иного модуля. Здесь возникает вопрос об «обезличенности» диплома, который в итоге получит студент, и о его значимости для работодателей. Надо отметить, что такие элитарные европейские вузы, как Кембридж, Парижский институт политических наук и др. отказались участвовать в Болонском процессе. Не исключено, что это может стать практикой и для России.

К положительным возможностям создания единого образовательного пространства можно отнести:

- возможность свободного доступа к знаниям и информации;
- обеспечение доступа к опыту, навыкам и знаниям, накопленным профессионалами разных стран;
- возможность роста в некоторых сферах экономики;
- совершенствование мирового рынка труда;
- распространение демократии;
- формирование мировой культуры и толерантности между людьми и т.п.

К отрицательным последствиям можно отнести следующие явления:

- увеличение разрыва в уровне и качестве знаний между странами;
- рост темпов «утечки умов» и оттока человеческого капитала;
- политическая и социальная нестабильность в обществе;
- монополизация научно-технического прогресса и образования (воспроизводства высококвалифицированной рабочей силы);
- потеря самобытности национальной системы высшего образования и т.п.

Таким образом, перед обществом появляется проблема формирования такой системы высшего образования, которая бы соответствовала мировому уровню развития и отвечала национальным интересам отдельного государства. В свою очередь государство должно определить свою роль, меру ответственности перед гражданами в доступности и качестве высшего образования, а также в вопросе регулирования образования как рыночной ценности.

Согласно «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры», подписанной 1998 г. на международной конференции, организованной ЮНЕСКО, высшее образование должно быть приближено к требованиям рынка труда и потребностям развития общества. «Выполнение этой задачи требует от системы высшего образования укрепления связей и сотрудничества с предприятиями и работодателями» [4].

Однако следует учитывать опыт европейских стран. Как отмечается в Докладе о тенденциях развития высшего образования в Европе 1998–2003 гг., вузы, ориентированные на корпоративный стиль развития, начинают все меньше уделять внимания исследовательской деятельности, что может негативно сказаться на будущем высшего образования [3].

Увеличение совокупного количества выпускников всех ступеней системы профессионального образования (с 1998 г. в среднем на 8 % ежегодно) не приводит к резкому снижению потребности в кадрах, которую заявляют предприятия в органы государственной службы занятости.

В настоящий момент в России наблюдается тенденция сокращения начального профессионального образования и увеличения выпускников средних и высших учебных заведений. При этом отмечается бурный рост негосударственных профессиональных учебных заведений, как по количеству самих заведений, так и по числу выпускников. Однако, потребность предприятий в кадрах значительно опережает темпы прироста выпускников государственных и негосударственных учебных заведений и в совокупности с низким качеством образования свидетельствует о невозможности удовлетворить требования рынка труда с помощью образовательной реформы.

Кроме того, существуют определенные «ножницы» между вузовской подготовкой, и квалификационными требованиями конкретной должности на конкретном предприятии. Даже если предприятие берет на работу специалиста с требуемым уровнем образования, оно должно обеспечить подготовку и дообучение данного специалиста под выполнение должностных обязанностей в реальных условиях.

Согласно Э. Зееру, Э. Сыманюк, «...введение в профессиональное образование (помимо знаний, умений и навыков) новых образовательных конструктов – компетентностей, компетенций и ключевых квалификаций – научно обосновано учеными стран Европейского Союза в середине 80-х гг. минувшего столетия (Д. Мертенс, Б. Оскарсон, А. Шелтен, Р. Бадер, Саймон Шо и др.). Основная идея заключается в том, чтобы подготовить новое поколение работников, способных адаптироваться к динамичному производству, легко переходить от одного вида труда к другому, обладающих способностями, необходимыми для широкого круга профессий» [1].

Понятие «ключевые компетенции» было введено в зарубежной педагогической науке в начале 1990-х гг. и включено Международной организацией труда в квалификационные требования к специалистам в системе последиplomного образования, повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров. В середине 1990-х гг. это понятие уже начинает определять требования к подготовке специалистов в профессиональной школе.

В основу показателей субъектной профессиональной компетентности могут быть положены характеристики актуальной и потенциальной деятельности специалиста. При этом учебный процесс должен моделировать соответствующие стороны будущей профессиональной деятельности (иногда именно из-за рассогласования востребованных качеств личности в учебном процессе и в профессиональной деятельности бывший студент-отличник отстает в профессиональном и карьерном росте от учившегося посредственно).

На наш взгляд, выходом из данной ситуации в сложившихся условиях может стать: 1) создание и применение технологии переработки единых государственных образовательных стандартов в частные корпоративные образовательные стандарты; 2) распространение модульного подхода на всех уровнях системы государственного и негосударственного профессионального образования; 3) сотрудничество предприятий и образовательных учреждений на основе программ целевой дифференцированной подготовки кадров по модульной системе в соответствии с корпоративными образовательными стандартами.

В условиях перехода к рыночным отношениям остается нерешен-

шенной проблема того, кто должен оплачивать профессиональное обучение. Если в советские годы государство полностью регулировало «рынок» труда и «рынок» образования, то при нынешней политике государственную поддержку получают лишь немногие вузы, готовящие определенных специалистов, как правило, негуманитарного характера. Современная рыночная ситуация предполагает, что за подготовку специалистов других профилей должны будут платить либо сами обучающиеся, заинтересованные в получении желаемой работы, либо предприятия, заинтересованные в закрытии вакансий и повышении качества деятельности работающих специалистов.

Тенденция, которая наблюдается на данный момент, заключается в том, что образовательные кредиты будут выдавать коммерческие банки и сами предприятия, а выплачивать их будут по большей части предприятия, заключающие с сотрудниками, которых они обучают, договора, предполагающие, что работник отработает на данном предприятии не менее определенного количества лет. С другой стороны, и у самих обучающихся есть экономические основания для инвестиций в собственное образование, так как, согласно результатам исследования основателя теории «человеческого капитала» Г. Беккера, отдача от вложений в получение образования составляет 12–14 % годовой прибыли. Таким образом, вопрос с оплатой образовательных услуг остается открытым, но наблюдаются тенденции в сторону смещения бремени по оплате обучения с государства на обучающихся и работодателей. Итак, учреждения дополнительного профессионального образования, в частности бизнес-образования, удовлетворяют потребности специалистов, руководителей и предпринимателей в повышении квалификации и переподготовке путем предоставления возможностей получения систематического образования. Однако рынок бизнес-образования находится в стадии становления, что не позволяет в полной мере удовлетворить запросы работодателей.

Итак, анализ рынка образовательных услуг с точки зрения компетентностного подхода позволяет сделать следующие выводы.

1. Кризис государственной системы профессионального образования не позволяет бизнес-сообществу надеяться на качественную подготовку необходимого количества персонала за счет государства.

2. Коммерциализация образования перекладывает бремя расходов на профессиональное обучение с государства на самих учащихся или на предприятия, заинтересованные в притоке компетентных работников. Однако стоимость образовательных услуг в негосударственных учебных заведениях и тренинговых компаниях не позволяет предприятиям получить коммерческие образовательные услуги в полном объеме.

3. Специализация бизнеса в условиях глобализации экономики, требует развития у работников специфических для каждого конкретного предприятия компетенций, что практически невозможно в рамках государственной системы образования и весьма затруднительно в рамках коммерческих учреждений дополнительного профессионального образования.

4. Поэтому именно сейчас возникает необходимость создания предприятиями собственных учебных центров и корпоративных университетов, находящихся в тесном альянсе с профильными вузами и бизнес-школами. По нашим оценкам, это единственная перспектива выживания современных российских предприятий в сложившейся социально-экономической, политической и демографической ситуации.

Литература

1. Зеер, Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4.

2. Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2008 года. Утверждены Председателем Правительства РФ М. Е. Фрадковым 28 июля 2004 г. № 3944-П1.

3. Основные направления развития высшего образования в Европе. Экономика образования [Текст]. – 2005. – № 2.

4. «Предпринимательский» университет – новый тип высшего учебного заведения (по материалам международной конференции) [Текст] // Экономика образования. – 2005. – № 3.

5. Самойлов, В. А. Концептуальные основы модернизации рынка образовательных услуг [Текст] / В. А. Самойлов // Экономика образования. – 2005. – № 1.

6. European Commission, Communication «The role of the universities in the Europe of knowledge», COM (2003) 58 of 05.02.2003, Brussels, http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2003/com2003_0058en01.pdf.

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

АНГЕЛОВСКИЙ А. А.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Акмеология – новая междисциплинарная область научных знаний, открытая в результате обобщения многолетних исследований в

отечественной науке, проведенных лучшими специалистами образования из самых разных областей образовательной практики от детских садов до профессиональной школы. Понятие «акмеология» впервые было введено Н. А. Рыбниковым в 1928 г. для обозначения особого раздела возрастной психологии – психологии взрослости. Б. Г. Ананьев вслед за Н. А. Рыбниковым указал место акмеологии в системе наук о человеке, поместив ее между педагогикой и геронтологией [12]. Ученица Б. Г. Ананьева Е. И. Степанова обобщила его многолетние исследования по проблеме возрастной периодизации интеллектуального развития взрослых людей, чтобы показать в комплексе развитие взрослого человека в разные периоды его жизни, определить пути и способы достижения им вершин в своей профессиональной деятельности [17]. Несомненно, это направление является продуктивным, потому что оно рассматривает упущенное современной психологией исследование закономерностей совершенствования личности и деятельности взрослого человека в период расцвета его творческих возможностей, а акмеология, как психология взрослости, восполняет этот пробел.

Однако сегодня акмеология развивается как самостоятельная междисциплинарная наука, основоположником которой является Н. В. Кузьмина, ее ученики и последователи. Акмеология в определении Н. В. Кузьминой – это наука о закономерностях, условиях, факторах и стимулах, содействующих или препятствующих самореализации творческих потенциалов зрелых людей в процессе самодвижения их к вершинам профессионализма и продуктивности созидательной деятельности, воплощаемой в социально-значимых продуктах культуры, искусства, литературы, науки, техники, образования, а также в самом человеке. Акмеология – это интегративная наука, являющаяся своеобразным продолжением психологии и кардинально от нее отличающаяся. Если центральным понятием психологии является «отражение», то акмеология – «созидание» ведущей деятельности, не исследованное в психологии. Условием продуктивной созидательной деятельности современного человека является образование и формируемый на его основе профессионализм личности, деятельности, индивидуальности в решении практических и теоретических, специальных и профессиональных задач, обеспечивающих продуктивность деятельности [14].

В истоках формулирования предмета акмеологии, по мнению Н. В. Кузьминой, имеют место два пути: дедуктивный (акмеология как наука о развитии взрослых) и индуктивный, связанный с исследованием категории мастерства (немастерства), факторов, содействующих и препятствующих самодвижению к вершинам мастерства, сравнительного моделирования продуктивного решения профессиональ-

ных задач на фоне малопродуктивного и непродуктивного, создание акметехнологий в помощь преподавателям и студентам в целях повышения продуктивности или качества образования [15].

Первый путь привел к развитию одного из продуктивных направлений акмеологии, возникшего в рамках психологии – классического направления (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, А. К. Маркова, Б. И. Степанова и др.). Второй путь привел к возникновению образовательной акмеологии (Н. В. Кузьмина, А. А. Реан, В. Н. Максимова, В. Н. Тарасова и др.). Развитие двух направлений в акмеологии сказалось и на определении сущности акмеологического подхода к исследованию.

Мы посчитали уместным в рамках данной статьи осмыслить суть этой методологии. Так А. А. Бодалев, раскрывая сущность акмеологического подхода, отмечает, что акмеология призвана осуществлять комплексное исследование и дать целостную картину субъекта, проходящего ступень зрелости, когда его индивидуальные, личностные и субъектно-деятельностные характеристики постигаются в единстве, во всех взаимосвязях, для того, чтобы активно повлиять на достижение высших уровней, на которые может взойти каждый. Интеграция данных, получаемых при таком подходе к изучению человека, – отмечает автор, – процесс необычайно трудный и потребовавший создания особой методологии, а также техники их научно-корректного сопряжения друг с другом [7].

А. А. Деркач выделяет общие особенности методологии акмеологии:

- акмеология больше, чем другие науки, опирается на методологические принципы, сформировавшиеся в системе других наук в области гуманитарного знания;

- акмеология в известном смысле минует процесс превращения философских положений в методологические, заимствуя уже сложившиеся определенные принципы из современного гуманитарного антропологического знания;

- в акмеологии методологический, теоретический и эмпирический уровни выступают в единстве, в силу специфики данной науки как теоретико-практического знания и в силу ее проективного характера;

- акмеология более, чем другие науки, представляет собой единство гуманитарного, ценностного и точного знания. Ее практический характер предполагает операционализацию, алгоритмизацию, выработку точных критериев достижения оптимального состояния человека в жизни, в профессии. По мнению А. А. Деркача, акмеологический подход определяется использованием общеметодологических подходов (комплексный, системный, субъектный), общеметодологических принципов (детерминизма, развития, гуманизма), а также спе-

циальных, более конкретных методологических принципов (субъекта деятельности, жизнедеятельности, потенциального и актуального, моделирования, оптимальности, операционно-технологический, обратной связи). Причем в акмеологии, как считает А. А. Деркач, системообразующим фактором акмеологической системы является личность, выступающая в качестве субъекта [9].

А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин в рамках данного подхода особо выделяют акмеоцентрический и акмеографический подходы, ориентированные, прежде всего, на конкретные методы. Акмеоцентрический подход ориентирован на принцип системности и предусматривает согласованное использование в акмеологических исследованиях всех подходов, путей и методов при приоритете акмеологических. Акмеографический подход – это обобщающий психолого-акмеологический метод, позволяющий решать задачи профессионализма личности и деятельности и по своему содержанию являющийся развитием профессиографического подхода. Коренное отличие между профессиографическим и акмеографическим подходами, по утверждению А. А. Деркача и В. Г. Зазыкина, состоит в том, что с точки зрения первого подхода речь идет о достижении субъектом общественно приемлемого качества труда, а суть второго заключается в выявлении предпосылок, условий и факторов, способствующих достижению высокого уровня профессионализма. Причем основным методом акмеографического подхода является акмеограмма, представляющая собой систему требований, условий и факторов, способствующих прогрессивному развитию профессионального мастерства и личности специалиста и являющейся своеобразным продолжением профессиограммы и психограммы [9].

Другой взгляд на акмеологический подход как более сложную углубленную методологию разрабатывает Н. В. Кузьмина в русле фундаментальной акмеологии. Приверженцами данного направления являются А. А. Реан, В. Н. Максимова, В. Н. Тарасова и др.

Так, акмеологический подход в трактовке В. Н. Тарасовой – это подход, в основе которого лежит исследование сложных функциональных систем, он ориентирует исследователя на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих его функционирование механизмов с учетом личностной обусловленности, на выявление многообразных типов связей сложного объекта в деятельности и сведения их в единую теоретическую картину [18]. Автор использует акмеологический подход в исследовании сложных функционирующих систем: человека как индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности, педагогических систем, которые создает сам преподаватель в русле тех парадигм, которые существуют в современном образовательном

процессе и социума как социальной системы, а также тех условий, в которых осуществляется профессиональная подготовка конкретного специалиста. Все это требует координации усилий для получения стартовых возможностей в профессиональном становлении специалистов. По ее мнению, акмеологический подход является синтезом системного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов, которые в исследовании и создании продуктивных моделей реализуются в комплексе. Ею выделены следующие требования акмеологического подхода к исследованию: 1) междисциплинарный уровень исследований; 2) комплексная диагностика; 3) системное видение изучаемых объектов в теоретических моделях; 4) прогнозирование комплексного разноуровневого качественного результата, который по основным параметрам совпадает с целью; 5) выделение факторов продуктивности, стимулирующих саморазвитие функционирующих систем и предупреждающих их спад, истощение или разрушение; 6) обоснование критериев оценки профессионализма деятельности субъектов этих систем; 7) в системе продуктивных идей идея целостности доминирует [18].

Как считает В. Н. Максимова, корни акмеологического подхода уходят в педагогическую антропологию (антропологический подход), в психологические основы человекознания разработанные Б. Г. Ананьевым (человековедческий подход), в достижения педагогической акмеологии (Н. В. Кузьмина и др.). Структура акмеологического подхода, по Н. В. Кузьминой, одной из основателей акмеологии образования, состоит в синтезе трех глобальных подходов, сложившихся в разных областях научного знания: системного подхода к изучению образовательных систем, первоначально созданного в педагогике, целостного подхода к изучению человека, сформулированного в психологии Б. Г. Ананьевым, функционального подхода к исследованию систем, предложенного П. К. Анохиным [11].

В современной науке одним из основных методологических направлений является методология системного подхода. Данный подход разрабатывается во многих областях, направлениях и аспектах. Позиции исследователей на проблему выделения признаков определенной системы достаточно разнолики. Так? И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин выделяют следующие признаки системы: целостность, наличие в ней двух или более типов связей (пространственных, функциональных, генетических и др.), структура системы, наличие и иерархия уровней, управление, цель, самоорганизация, функционирование и развитие [6].

В. Н. Садовский выделяет три группы признаков системы: 1) признаки, характеризующие внутреннее строение системы («множество», «элемент», «отношение», «связь», «взаимодействие»,

«структура»); 2) признаки, характеризующие специфические системные свойства («интеграция», «дифференциация», «целостность», «восприятие, хранение и переработка информации», «управление» и т.д.); 3) признаки, характеризующие поведение системы («среда», «состояние системы», «изменение», «адаптация» и др.) [16].

В. Г. Афанасьев также называет ряд ведущих признаков, посредством которых системы могут быть описаны как целостные образования: наличие интегративных качеств (системность), то есть таких качеств, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов, образующих систему; наличие составных элементов, компонентов, частей, из которых образуется система, наличие структуры, то есть определенных связей и отношений между частями и элементами; наличие функциональных характеристик системы в целом и отдельных ее компонентов, наличие коммуникативных свойств системы, проявляемых в двух формах: в форме взаимодействия со средой и в форме взаимодействия данной системы с суб- и суперсистемами, то есть системами более низкого и высокого порядка, по отношению к которым она выступает как часть (подсистема) или как целое; историчность, преемственность или связь прошлого, настоящего и будущего в системе и в ее компонентах. Кроме общих для всех систем признаков, В. Г. Афанасьев выделяет также специфические свойства биологических и социальных систем, а именно наличие целей и управления [5].

В. И. Загвязинский рассматривает сущность системного подхода в следующих признаках: 1) целостность системы по отношению к внешней среде, ее изучения в единстве со средой; 2) расчленение целого, приводящее к выделению элементов, причем свойства элементов зависят от их принадлежности к определенной системе, а свойства системы несводимы к свойствам ее элементов; 3) все элементы системы находятся в сложных связях и взаимодействиях, среди которых должна быть системообразующая связь; 4) совокупность элементов и связей дает представление о структуре и организации системных объектов; 5) специальным способом регулирования связей между элементами системы и тем самым изменения и самих элементов является управление, включающее постановку целей, выбор средств, контроль и коррекцию, анализ результатов [10].

В. А. Якунин объединил многочисленные подходы к понятию «система» в две группы. Первую группу составляют определения, в которой в качестве существенного признака всякой системы является ее целостность (Б. Г. Ананьев). Вторая группа рассматривает систему как множество элементов с отношениями между ними [19]. К последней группе В. А. Якунин относит определение, данное Н. В. Кузьми-

ной, которая педагогическую систему представляет «как взаимосвязь структурных и функциональных элементов, подчиненных целям формирования в личности учащегося готовности к самостоятельному, продуктивному решению задач в последующей системе» [13]. Потребность в таком способе исследования, как отмечает В. А. Якунин, открывает возможности объяснить взаимоотношения между частью и целым, объединить в общую систему понятий многообразие уже известных и вновь получаемых научных фактов, установить общие закономерности для различных по качеству классов явлений [19].

Таким образом, из всего многообразия выделенных исследователями признаков системного подхода, мы обозначим следующие: целостность (взаимозависимость системы и подсистем), взаимосвязь структурных и функциональных элементов системы, а также ее нацеленность на конечный результат.

Современный системный подход в науке начинался с тенденции изучения целостного организма. Для этого Б. Г. Ананьев обосновал, развил и успешно применил для решения интересовавших его в человекознании проблем – комплексный подход – особую методологическую стратегию, ориентированную на многоаспектное, междисциплинарное познание сложных разнокачественных объектов и их множественной причинной обусловленности, результатом которого оказывается целостное представление об объекте, как индивиде, личности, субъекте деятельности и индивидуальности [1]. Согласно принципам комплексного подхода к человеку, сформулированным Б. Г. Ананьевым, индивидуальное развитие человека выступает в трех планах: онтопсихологическая эволюция психофизиологических функций (характеристика человека как индивида), становление деятельности и истории развития человека как субъекта труда (характеристика человека как субъекта деятельности); жизненный путь человека (характеристика человека как личности). Результат объединения всех свойств индивида, личности и субъекта деятельности образует психологическую неповторимость человека, его индивидуальность. В этой связи развитие человека рассматривается, прежде всего, с точки зрения формирования его как индивидуального целого, как конечный результат такого взаимодействия натурального и культурного рядов, онтогенеза и биографии, характер которого обуславливается в первую очередь конкретно-историческими условиями общественной жизни человека, когда структура социальных связей, реализующихся в совместной деятельности с другими людьми и в общении, переходит во внутреннюю структуру самой личности [2]. Индивидуальные характеристики Б. Г. Ананьев делил на первичные свойства и вторичные. К первичным он причис-

лял возрастно-половые и индивидуально-типические свойства становления индивида. К вторичным он относил темперамент и задатки, составляющие, по его мнению, природную основу личности (характера, эмоций, мотивации поведения и т.д.). В изучении человека как личности он особо выделял статус личности, ее общественные функции, мотивацию ее поведения и деятельности, мировоззрение и всю совокупность отношений личности к окружающему миру (природе, обществу, труду, другим людям, самому себе), характер и склонности. Причем все эти состояния и структурные особенности человека как личности он рассматривает в развитии, в процессе жизненного пути. В структуру человека как субъекта деятельности Б. Г. Ананьев включает определенные свойства индивида и личности, соответствующие предмету и средствам деятельности, а также определяющие готовность и способность к выполнению деятельности и достижению в ней определенного уровня продуктивности. Поэтому структура субъекта – это структура потенциалов человека, центральное место среди которых занимает интеллект. Конечным продуктом онтогенетического развития человека является обретение им собственной индивидуальности, представляющая собой полисистемное образование, интегрирующее важнейшие свойства личности, субъекта и индивида, присущие конкретному человеку. Индивидуальность – это и предмет воспитания, и его условие, а тем более его продукт [2]. Итак, обобщая позицию Б. Г. Ананьева применительно к акмеологическому исследованию, необходимо выделить продуктивную идею развития человека как индивидуально целого, интегрирующего важнейшие свойства личности, субъектно-деятельностные и индивидуальные характеристики, присущие конкретному человеку.

При формировании системы генетически первичным является признак целостности или интегральное. Так П. К. Анохин подчеркивал, что для формирования системы является принципиальным не столько простое взаимодействие какого-либо множества элементов, сколько их взаимосодействие получению интегрального, общего эффекта, результата, цели, ради которых и благодаря которым вовлекаемые элементы множества организуются в систему [84]. П. К. Анохина считают основоположником системного подхода в науке, в частности в физиологии, биологии и медицине. Это выдающийся русский физиолог, академик, работавший на стыке физиологии и психологии и проводивший физиологические исследования, направленные на познание механизмов сложных форм поведения целостного организма, обеспечивающих ему приспособление к окружающей среде. Его выдающаяся роль во внедрении системного подхода заключается в том, что, с одной стороны, им предложена конкретная, отражающая сис-

темный принцип теории функциональной системы с конкретной операционной архитектурой, явившейся основой конкретных физиологических исследований, с другой стороны – всестороннее ее исследование и экспериментальное доказательство основных ее положений [4]. Он доказал, что аппаратом саморегуляции жизненно важных констант организма (кровяное давление, температура внутренней среды, осмотическое давление плазмы крови и т.д.) выступает функциональная система, принципиальная структура которой является универсальной. В 1935 г. П. К. Анохин дает определение функциональной системы, под которой он понимал «круг определенных физиологических проявлений, связанных с выполнением какой-то определенной функции. Каждая такая система представляет собой до некоторой степени замкнутую систему, где все протекает благодаря постоянной связи с периферическими органами, в особенности с наличием постоянной афферентации от этих органов» [3]. Разработанная им теория функциональных систем явилась основой для системного подхода. Эта теория включает следующие основные стадии, представленные в ряде узловых механизмов развертывания поведенческого акта: 1) стадия афферентного синтеза (возбуждение передается от тканей к ЦНС); 2) стадия принятия решений; 3А) стадия эфферентного синтеза (возбуждение передается от ЦНС к тканям); 3Б) стадия формирования акцептора результатов действия – АРД (образ ожидаемого результата); 4) стадия действия (собственно поведенческий акт); 5) стадия получения полезных результатов; 6) стадия оценки параметров полученных результатов на элементах АРД. Центральным пунктом функциональной системы выступает конечный полезный результат, определяющий динамическую активность всех ее узлов, вследствие непрерывной передачи информации по каналам обратной связи (обратной афферентации) в ЦНС. Как отмечают П. К. Анохин и К. В. Судаков, предложенная структура является универсальной, в одинаковой мере применимой для описания операционной структуры поведенческих актов любой биологической или социальной модальности. В физиологической теории П.К. Анохина особенно большое внимание уделено цели и обратной связи. Однако, как справедливо замечает А. В. Брушлинский, цель в строгом смысле слова специфична только для людей (но не для животных, автоматов и т.д.), поскольку она всегда осознанна, а сознание присуще лишь человеку. Цель – это важнейшее качество только человека как субъекта, то есть она сразу же предполагает субъекта и его деятельность, которые обеспечивают высший уровень интегральности нервной системы и всех вообще систем человека.

Обратные связи представляют собой чувственно-наглядное, непосредственное соотнесение или сличение 1) заранее заданных, желаемых, конечных и 2) фактически достигнутых, промежуточных, текущих (а не вообще любых) результатов. Желаемое, вообще предвидимое выступает изначально с большой определенностью в таких сформировавшихся актах, как ходьба, наливание воды в стакан из графина (известный пример П. К. Анохина) и др., в регуляции которых решающая роль действительно принадлежит обратным связям – наглядным, сигнальным, непосредственным и т.д. Поскольку любая деятельность приводит к результатам, могущим повлиять на последующий ход событий, то обычно представляется, что механизм обратных связей (то есть связей данной операции с ее результатом) – это основной и всеобщий способ детерминации всех явлений, процессов и т.д. [8]. Идея П. К. Анохина о конечном полезном результате как центральном элементе функциональной системы нашла свое отражение в акмеологическом подходе, считает Н. В. Кузьмина. По ее мнению, принципиальным должен быть подход к конечному результату педагогической системы как системообразующему фактору и понимаемый как способность обучающихся к саморазвитию в новых образовательных системах (или на производстве). Педагогическая система продуктивна, если искомый результат выходит за рамки данной педагогической системы и лежит в последующей. Тем самым подчеркивается ответственность педагогической системы за подготовку учащихся к следующему этапу педагогического маршрута. Критерием эффективности отдельных педагогических систем являются показатели вхождения учащихся в новые педагогические системы.

Итак, объединив системный, целостный и функциональный подходы в акмеологический, мы выделяем такие его особенности, как целостность, системность, комплексность, функциональность, результативность.

Таким образом, если сопоставить оба направления в акмеологии (классическое и фундаментальное), то сходство в определении акмеологического подхода между ними проявляется в рассмотрении последнего как комплексной продуктивной методологии (в осуществлении комплексного исследования и восстановлении целостности субъекта, проходящего ступень зрелости), а различие – в различных взглядах исследователей на предмет акмеологии, системообразующие факторы акмеологического исследования, а также методы достижения комплексного результата.

Литература

1. Ананьев, Б. Г. Психология и проблемы человекознания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – М. : изд-во «Институт практ. психологии», 1996.
2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – Избр. психол. труды в 2-х томах. Т.1. – М., 1980.
3. Анохин, П. К. Избранные труды: философские аспекты теории функциональной системы [Текст] / П. К. Анохин. – М., 1978.
4. Анохин, П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем [Текст] / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1980.
5. Афанасьев, В. Г. Системность и общество [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980.
6. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973.
7. Бодалев, А. А. Как становятся великими или выдающимися [Текст] / А. А. Бодалев, Л. А. Рудкевич. – М., 1997.
8. Варфоломеева, Л. Е. Акмеологические основы развития специалистов физического воспитания [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л. Е. Варфоломеева. – СПб., 1999.
9. Деркач, А. А. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях (психолого-акмеологические основы) [Текст] / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. – М. : МААА, 1998.
10. Загвязинский, В. И. Методология и методика социально-педагогического исследования [Текст] : кн. для социальных педагогов и социальных работников / В. И. Загвязинский. – М. : изд-во АСОПиР, 1995.
11. Инновации в психолого-педагогической теории и практике [Текст] : материалы межд. науч. конф. 22–23 мая 2001 г. – Шуя : изд-во ШГПУ, 2001.
12. Кузьмина, Н. В. Предмет акмеологии [Текст] / Н. В. Кузьмина. – СПб. : Политехника, 2002.
13. Кузьмина, Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М. : Высш. шк., 1989.
14. Кузьмина, Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001.
15. Кузьмина, Н. В. Предмет акмеологии [Текст] / Н. В. Кузьмина. – СПб. : изд-во Санкт-Петерб. акмеологической академии, 1995.
16. Садовский, В. Н. Основания общей теории систем [Текст] / В. Н. Садовский. – М. : Наука, 1974.

17. Степанова, Е. И. Психология взрослых – основа акмеологии [Текст] / Е. И. Степанова. – СПб. : изд-во Санкт-Петерб. акмеологической академии, 1995.

18. Тарасова, В. Н. Предмет коррекционной акмеологии [Текст] / В. Н. Тарасова. – СПб. : Академия акмеологических наук, 1999.

19. Якунин, В. А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб. : Полиус, 1998.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ПРИ НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

КРАСНОПЕРОВА А. Г.

г. Краснодар, Краснодарский кооперативный институт

Краснодарский кооперативный институт для улучшения системы подготовки специалистов для потребительской кооперации создал образовательный комплекс «лицей–колледж–вуз», состоящий из 4 блоков: лицея (10–11 классы), колледжа, вуза и подразделения повышения квалификации специалистов. В этом комплексе мы организовали непрерывное формирование и развитие профессионально-трудовых качеств нашего контингента.

В своей работе мы придавали большое значение психолого-педагогическому просвещению родителей и студентов, организации партнерских отношений участников образовательного процесса, воспитание ценностных ориентации личности, адаптации студентов к различным видам профессиональной деятельности на производственной практике, к условиям труда на предприятиях в системе потребительской кооперации. Студенты вовлекались в разнообразные кружки, спортивные секции, в деятельность организаций самоуправления, культурно-массовые, клубные мероприятия, в научно-исследовательскую работу и другую общественную деятельность.

В ходе педагогического эксперимента мы проводили цикл воспитательных мероприятий по углублению профориентации и усилению адаптации студентов 1–2 курсов факультета среднего профессионального образования во внеклассной работе, в кружковой работе и в работе по дополнительному профессиональному образованию начинающих студентов.

До начала педагогического эксперимента контрольные группы учащихся Х9-1, Т9-1, П-11-3, Б9-2А показали слабую осознанность выбора будущей специальности, слабые профессиональные намере-

ния, пассивное отношение к воспитательным воздействиям, ориентированным на овладение профессией. Они проявляли в своем поведении эгоизм, лень, обман, безответственность. Профессиональные качества были в зачаточном состоянии.

Исследованием были охвачены 4 контрольных группы и 13 экспериментальных групп, кружок «Развития организаторских и творческих способностей» и группа студентов, обучавшихся дополнительному образованию по специальности «Секретарь-референт».

Во время эксперимента все студенты прошли психолого-педагогическое обследование на предмет выявления особенностей нейродинамических характеристик, типа нервной системы, личностных, социально-психологических и интеллектуальных показателей.

Была проведена педагогическая работа по развитию профессионального самосознания учащихся в экспериментальных группах на учебных занятиях по иностранному языку по авторской программе на 1–3 курсах факультете СПО, во внеклассных мероприятиях по дисциплине «Английский язык», по планам работы классного руководителя, руководителя кружка и по авторской программе преподавателя английского языка на курсах дополнительного образования. Использовалась батарея психодиагностических тестов для изучения широкого спектра разноуровневых и разнопорядковых свойств личности субъектов, включенных в систему «абитуриент–студент–специалист».

Определялась профессионально-психологическая направленность учащихся, готовность к управленческой деятельности, изучалась динамика развития основных черт личности, использовался вопросник профессиональных предпочтений Дж. Холланда и тест Липмана. Это позволило конкретизировать психологические параметры освоения управленческой деятельности. Для отслеживания развития теоретического мышления использовался авторский вопросник.

В экспериментальной выборке проводилась работа в кружках «Психолог», «Эрудит», «Организаторство и творчество», «Студенческий меридиан», «Чудеса света», «Международные связи» по авторским программам. После проведения диспутов, реферативной работы, коллективно-творческих дел, проектных дел, мозговых штурмов, круглых столов, психологических тренингов, инсценирования производственных ситуаций наблюдалось усиление развития профессиональной ориентации учащихся, повышение желания осваивать смежные специальности на факультете дополнительного образования, обострялось проявление юношеского максимализма в достижении профессиональных высот.

До начала эксперимента в группах наблюдалось отсутствие явных лидеров, а после проведения коллективно-творческих дел, мозго-

вого штурма, реферативной работы лидеры в них проявлялись и они оказывались положительными. Образовалась творческая, любознательная атмосфера. Заметно улучшились учебные успехи.

Студентов, получающих дополнительное образование секретаря-делопроизводителя и помощника менеджера в системе потребительской кооперации, наряду со студентами экспериментальных групп, мы протестировали по методике Липмана. Результаты приведены в таблице 1. «К» обозначает контрольную выборку, «Э» – экспериментальную.

Таблица 1

Состояние личностных качеств учащихся экспериментальных (258 чел.) и контрольных групп (62 чел.) групп

| Способности | К до эксп. | К после эксп. | Изменения | Э до эксп. | Э после эксп. | Изменения | Результат |
|-------------------|------------|---------------|-----------|------------|---------------|-----------|-----------|
| Наблюдательные | 0,034 | 0,067 | 0,033 | 0,021 | 1,245 | 1,224 | 1,191 |
| Мнемические | 0,221 | 0,271 | 0,050 | 0,161 | 0,686 | 0,525 | 0,475 |
| Моторные | -0,145 | 0,288 | 0,433 | 0,015 | 0,340 | 0,325 | -0,108 |
| Сенсорные | -0,011 | 0,418 | 0,429 | 0,259 | 0,466 | 0,207 | -0,222 |
| Имажинитивные | -0,440 | 0,269 | 0,709 | -0,031 | 0,420 | 0,451 | -0,258 |
| Мыслительные | 0,139 | 0,492 | 0,353 | 0,407 | 0,946 | 0,539 | 0,132 |
| Эмоциональные | 0,050 | 0,290 | 0,240 | 0,158 | 0,769 | 0,611 | 0,371 |
| Волевые | 0,204 | 0,337 | 0,133 | 0,228 | 0,766 | 0,538 | 0,405 |
| Речевые | 0,006 | 0,457 | 0,451 | 0,269 | 0,872 | 0,603 | 0,152 |
| Коммуникативные | 0,375 | 0,541 | 0,166 | 0,383 | 0,903 | 0,520 | 0,354 |
| Работоспособность | 0,288 | 0,555 | 0,267 | 0,454 | 0,970 | 0,516 | 0,249 |

По 9 качествам из 11 рассмотренных учащиеся экспериментальной выборки показали значительно более успешное развитие, чем учащиеся контрольной.

В исследовании проводилось тестирование по Дж. Холланду профессиональных интересов и предпочтений учащихся. Результаты представлены в таблице 2. В экспериментальной выборке было 256 человек, в контрольной – 68 человек.

В результате тестирования было установлено, что у студентов экспериментальных групп в сравнении с контрольными в ходе эксперимента развились предпочтения к коммерческому роду деятельности (на 0,214), также развились способности исследовательские (на 0,446)

и коммерческие (на 0,288). Больше студентов экспериментальных групп предпочли при окончании эксперимента управленческую карьеру по сравнению со студентами контрольных групп (на 0,255).

Таблица 2

Результаты исследования профессиональных предпочтений учащихся

| Род деятельности | К до эксп. | К после эксп. | Изменение | Э до эксп. | Э после эксп. | Изменение | Результат |
|--------------------------|------------|---------------|-----------|------------|---------------|-----------|-----------|
| Технический | -0,287 | 0,077 | 0,364 | -0,172 | 0,129 | 0,301 | -0,063 |
| Исследовательский | -0,002 | 0,187 | 0,189 | -0,104 | 0,204 | 0,308 | 0,119 |
| Коммерческий | -0,030 | 0,191 | 0,221 | 0,059 | 0,494 | 0,435 | 0,214 |
| Способности | К до эксп. | К после эксп. | Изменение | Э до эксп. | Э после эксп. | Изменение | Результат |
| Технические | -0,062 | 0,274 | 0,336 | -0,110 | 0,361 | 0,471 | 0,135 |
| Исследовательские | -0,037 | 0,417 | 0,454 | -0,200 | 0,700 | 0,900 | 0,446 |
| Коммерческие | -0,007 | 0,324 | 0,331 | -0,021 | 0,598 | 0,619 | 0,288 |
| Карьера | К до эксп. | К после эксп. | Изменение | Э до эксп. | Э после эксп. | Изменение | Результат |
| Искусствоведческая | -0,359 | 0,325 | 0,684 | -0,399 | 0,475 | 0,874 | 0,190 |
| Социально-педагогическая | -0,083 | 0,310 | 0,393 | -0,234 | 0,503 | 0,737 | 0,344 |
| Управленческая | -0,101 | 0,460 | 0,561 | -0,200 | 0,616 | 0,816 | 0,255 |

Мы проследили изменения уровней ориентации на профессию, креативности, конформности, прикладного аспекта профессии, развития коммуникабельности и организаторских качеств личности по авторскому тесту. Результаты представлены на таблице 3. В экспериментальной выборке было 270 человек, а в контрольной – 65 .

Так, по итогам эксперимента было выявлено, что у студентов экспериментальных групп в ходе педагогического эксперимента возросла ориентация на профессию на 0,163, возрос также уровень креативности на 0,054, уровень конформности – на 0,430, прикладного аспекта профессии – на 0,752, коммуникабельности и организаторских способностей – на 0,208, а уровень тревожности снизился на 0,550. Эти данные говорят об успешности хода педагогического эксперимента.

Таблица 3

Изменения уровней ориентации на профессию, креативности, конформности, прикладного аспекта профессии, развития коммуникабельности и организаторских качеств личности учащихся

| Уровни | К до эксп. | К после эксп. | Изменения | Э до эксп. | Э после эксп. | Изменения | Результат |
|----------------------------------------------|------------|---------------|-----------|------------|---------------|-----------|-----------|
| Ориентации на профессию | 0,037 | 0,230 | 0,193 | 0,113 | 0,469 | 0,356 | 0,163 |
| Креативности | -0,174 | 0,277 | 0,451 | -0,182 | 0,323 | 0,505 | 0,054 |
| Конформности (гибкости мышления) | -0,197 | 0,262 | 0,459 | -0,350 | 0,539 | 0,889 | 0,430 |
| Прикладного аспекта профессии | -0,057 | 0,308 | 0,365 | -0,353 | 0,764 | 1,117 | 0,752 |
| Прогнозирования и целеполагания | 0,069 | 0,378 | 0,309 | 0,079 | 0,815 | 0,736 | 0,427 |
| Здоровья | -0,103 | 0,130 | 0,233 | -0,202 | 0,459 | 0,661 | 0,428 |
| Материальных стимулов | -0,132 | -0,099 | 0,033 | -0,430 | 0,107 | 0,537 | 0,504 |
| Коммуникабельности и организаторских качеств | -0,401 | 0,523 | 0,924 | -0,494 | 0,638 | 1,132 | 0,208 |
| Проф. ориентационной работы | -0,332 | 0,202 | 0,534 | -0,441 | 0,517 | 0,958 | 0,424 |
| Тревожности | 0,234 | -0,404 | -0,638 | 0,546 | -0,642 | -1,188 | 0,550 |

Мы также проследили изменения акцентуаций характера личности учащихся по опроснику Леонгарда. Результаты представлены на таблице 4. В экспериментальной выборке было 259 человек, а в контрольной – 65 .

Таблица 4

Изменения акцентуаций характера личности учащихся

| Типы акцентуации характера | К до эксп. | К после эксп. | Изменения | Э до эксп. | Э после эксп. | Изменения | Результат |
|----------------------------|------------|---------------|-----------|------------|---------------|-----------|-----------|
| Возбудимые | 0,536 | 0,341 | -0,195 | 0,270 | 0,069 | -0,201 | 0,006 |
| Эмотивные | 0,169 | 0,152 | -0,017 | -0,028 | 0,290 | 0,318 | 0,335 |
| Педантичные | 0,024 | 0,198 | 0,174 | 0,040 | 0,394 | 0,354 | 0,180 |
| Тревожные | 0,572 | 0,413 | -0,159 | 0,402 | 0,126 | -0,276 | 0,117 |
| Циклотимные | 0,212 | 0,116 | -0,096 | 0,245 | 0,094 | -0,151 | 0,055 |
| Демонстративные | 0,395 | 0,340 | -0,055 | 0,590 | 0,053 | -0,537 | 0,482 |
| Неуравновешенные | 0,557 | 0,165 | -0,392 | 0,418 | 0,174 | -0,244 | 0,148 |

Так, в результате педагогического эксперимента изменился тип акцентуации характера у студентов экспериментальных групп в сравнении со студентами контрольных групп. Возбудимость студентов экспериментальных групп уменьшилась на 0,006, педантичность возросла на 0,180, демонстративность уменьшилась на 0,482, неуравновешенность также уменьшилась на 0,148.

Мы проследили изменения терминальных и инструментальных ценностей учащихся по методике М. Рокича. Результаты представлены на таблице 5. В экспериментальной выборке было 253 человека, а в контрольной – 62.

Таблице 5

Изменения терминальных и инструментальных ценностей учащихся

| Профессиональные качества характера | К до эксп. | К после эксп. | Изменения | Э до эксп. | Э после эксп. | Изменения | Результат |
|-------------------------------------|------------|---------------|-----------|------------|---------------|-----------|-----------|
| Воспитанность | 0,214 | 0,392 | 0,178 | 0,276 | 0,536 | 0,260 | 0,082 |
| Дисциплинированность | -0,134 | -0,129 | 0,005 | 0,106 | 0,417 | 0,311 | 0,306 |
| Образованность | 0,032 | 0,086 | 0,054 | 0,166 | 0,463 | 0,297 | 0,243 |
| Работоспособность | -0,424 | -0,115 | 0,309 | -0,446 | 0,309 | 0,863 | 0,554 |
| Самостоятельность | -0,215 | -0,144 | 0,071 | -0,109 | 0,785 | 0,894 | 0,823 |
| Воля | -0,492 | -0,336 | 0,156 | 0,109 | 0,411 | 0,302 | 0,146 |
| Честность | -0,405 | -0,338 | 0,067 | -0,288 | 0,683 | 0,971 | 0,904 |
| Справедливость | -0,306 | 0,024 | 0,330 | 0,058 | 0,561 | 0,503 | 0,173 |

По итогам педагогического эксперимента было выявлено, что у студентов экспериментальных групп по сравнению с контрольными группами улучшились показатели по терминальным и инструментальным ценностям. Так, было установлено, что воспитанность студентов экспериментальных групп в сравнении с контрольными группами увеличилась на 0,082, образованность возросла на 0,243, работоспособность усилилась на 0,554, самостоятельность развилась на 0,823, честность развилась на 0,904.

По результатам корреляции тестов Леонгарда и Рокича студентов экспериментальных групп факультета СПО определилось, что:

- чем выше показатели акцентуации характера гиперимности учащихся, тем выше их самостоятельность ($<0,10$), выше их готовность помочь другим людям ($<0,10$);
- чем больше самостоятелен человек, тем больше он изобретателен ($<0,05$).

По результатам тестирования студентов 2–3 курсов по тестам Холланда, Рокича, Леонгарда, Липмана, профессиональной ориентации, развития теоретического мышления определилось, что:

– чем выше уровень прогнозирования, тем выше уровень мыслительных способностей студентов ($<0,10$);

– чем выше профессиональная ориентация абитуриентов и студентов, тем выше развитие их коммуникативных способностей ($<0,10$);

– чем выше наблюдательность у студентов, тем выше их моторные способности ($<0,02$), выше мыслительные способности ($<0,10$), выше эмоциональность ($<0,10$), выше волевые качества ($0,10$), выше коммуникативные способности ($<0,10$), выше работоспособность ($<0,05$);

– чем выше мыслительные способности студентов, тем выше их эмоциональные способности ($<0,001$), выше волевые качества ($<0,001$), выше коммуникативные способности ($<0,02$), выше работоспособность ($<0,001$).

По результатам тестирования выпускников факультета СПО нами определено, что чем выше мотивация к успеху в деятельности специалиста потребительской кооперации, тем выше эффективность его руководства ($<0,02$).

Данные показатели говорят о верной профессионально-трудовой социализованности будущих специалистов потребительской кооперации.

Эффективность профессионально-трудовой социализации личности в образовательном комплексе представлена нами в таблице 6. В экспериментальной выборке было 258 человек, в контрольной – 67.

Таблица 6

Эффективность профессионально-трудовой социализации личности в образовательном комплексе

| Трудо-устройство | 2002 г., % | | 2003 г., % | | 2004 г., % | | 2005 г., % | | 2006 г., % | |
|------------------|------------|---|------------|---|------------|------|------------|------|------------|------|
| | к | э | к | э | к | э | к | э | к | э |
| Организации ПК | 22,5 | - | 4,5 | - | 35,9 | 41,1 | 35,9 | 47,8 | 29,6 | 52,6 |
| Фирмы | 32,4 | - | 42,3 | - | 26,6 | 24,9 | 19,1 | 12,1 | 13,6 | 20,1 |

Педагогический эксперимент был начат в 2002 г. в группах 1 курса, набранных после 9 класса. Но в течение 2003 г. усиленная педагогическая работа проводилась в этих экспериментальных группах уже на 2 курсе факультета СПО, но тестирование не проводилось в

связи с необходимостью дальнейшего ознакомления с группами, проведения социометрического анализа, заполнения карт личности учащихся по Платонову, проведения педагогических наблюдений. Анкетирование студентов контрольных и экспериментальных групп проводилось в 2004, 2005, 2006 гг. Педагогический эксперимент завершился успешно и о его эффективности свидетельствует трудоустройство выпускников контрольных и экспериментальных групп в 2004, 2005, 2006 гг. Так, в организации потребительской кооперации Краснодарского края поступили на работу выпускники факультета СПО из экспериментальных групп больше по сравнению с контрольными группами: в 2004 г. – на 5,2 %, в 2005 г. – на 11,9 %, в 2006 г. – на 23 %.

Таким образом, нами был апробирован механизм профессионально-трудовой социализации личности, который успешно работает сейчас и были найдены пути формирования профессионально значимых качеств личности будущего специалиста кооперации. Проведенная экспериментальная работа помогла выделить и теоретически обосновать совокупность педагогических условий, необходимых для обеспечения эффективности процесса профессионально-трудовой социализации личности при непрерывном профессиональном образовании: 1) условия, непосредственно влияющие на процесс развития теоретического мышления учащихся – интегративный уровень преподавания дисциплин, 2) условия, опосредованные, влияющие на развитие организаторской, коммуникативной, творческой активности учащихся – клубно-кружковая, научно-исследовательская деятельность студентов, 3) условия эффективности учебного процесса, создающие благоприятный фон для развития и становления профессиональных качеств личности – дальнейшее развитие самоуправления студентов на базе демократических принципах, общечеловеческих ценностях, гуманистического подхода. Данный механизм профессионально-трудовой социализации личности в образовательном комплексе «лицей–колледж–вуз» полезен для внедрения в образовательных учреждениях России.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КУЛЬТУРЫ И КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКА ТЕХНИЧЕСКОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

ГАЛИАХМЕТОВА Р. Н., ЕЛИЗАРОВ Д. В.

г. Нижнекамск, Нижнекамский химико-технологический институт

Создание психолого-педагогических и методических условий для компетентностно-профессионального становления (К-ПС) требует вы-

явления сути этого феномена и степени его взаимосвязи с феноменами «компетенция» и «культура». Термин «культура» в узком понимании – «возделывание», в широком понимании – «совершенствование души».

По мнению С. М. Локшиной, культура – это степень развития какой-либо отрасли производственной или умственной деятельности, а компетенция – круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Сравнение содержания терминов показывает, что овладение компетенцией синхронно ведет и к овладению, совершенствованию культуры человека.

Культурное пространство включает три области: духовную, социальную и технологическую [3]. Они не обособлены друг от друга. В абстракции мы можем рассматривать и анализировать их по отдельности. Однако в реальном мире общественной жизни границы между ними расплывчаты и относительны. Каждая культура имеет свои особенности, которые естественно откладывают отпечаток на становление культуры человека.

Социальная культура (культура социальных отношений) определяется регулятивами, ценностями и идеалами, обуславливающими поведение людей в обществе и их социальные взаимоотношения. Основными формами социальной культуры являются нравственная, правовая и политическая культура. Социальная культура в отличие от духовной включает в себя не только ценности, но и направленные на их реализацию и охрану регулятивы, нормы, правила поведения и взаимодействия людей в обществе. Причем соблюдение этих норм и правил контролируется общественным мнением, правоохранительными органами, государством. Наличие в социальной культуре регулятивной составляющей сближает ее с технологической культурой. Но последняя включает в себя лишь технологию социальных взаимодействий, общения, поведения людей в обществе. В этом смысле технологическая культура взаимосвязана с социальной так же, как социальная с духовной.

Наконец, следует отметить, что социальная культура отличается и от духовной, и от технологической тем, что она не нацелена на «когнитивную» ось. Это, однако, не значит, что она не требует никаких знаний. Но знания здесь – лишь средства для социально-культурной деятельности.

Технологическая культура включает в себя, главным образом, знания и регулятивы, с помощью которых осуществляется человеческая деятельность. Это ее смысловая, информативная, содержательная сторона. Но, как и во всех областях культуры, в ней имеется также и материальная сторона – знаковый материал, в котором кодируются, объективируются ее смыслы.

Разумеется, важнейшее место тут, как и всюду в культуре, зани-

мает вербальный язык – самая мощная из используемых людьми знаковых систем. Особенностью технологической культуры является то, что в ней большую роль, чем в других областях культуры, играют невербальные формы кодирования информации, в особенности – функциональные знаки, то есть предметы и процессы, включенные в человеческую деятельность и несущие в себе информацию о ней.

Технологическая культура складывается из трех компонентов – техники, науки и инженерии. Следует подчеркнуть очень важную особенность социальной и технологической культур: они выполняют регулятивную функцию. Если социальная культура создает ценности, то технологическая культура создает условия для реализации социальных ценностей и идеалов (свободы, демократии и т.д.).

Развитие технологической культуры (техники, науки, инженерии) обусловлены потребностями развития социальной культуры. Выполняя служебную роль по отношению к другим областям культуры, технологическая культура оказывается всеобщим и неперенным условием всякой культурной деятельности [3]. Следовательно, закономерно утверждать, что с развитием компетенций человека синхронно осуществляется развитие соответствующей культуры человека.

Особый интерес на современном этапе и в плане нашего исследования представляет инженерная культура, которая приобрела статус социальной инженерии. Развитие технологической культуры действительно приводит к созданию технических систем, функционирование которых снимает многие социальные противоречия. Продуманная технология взаимодействия человека и машины позволяет, например, устранить у работников соблазн работать нечестно и обеспечить соблюдение ими элементарных моральных норм. Системы автоматического контроля не позволяют работникам трудиться недобросовестно. Кассовый аппарат фиксирует полученные кассиром суммы и тем препятствует их сокрытию. Технологическая диагностика устраняет возможность сознательного обмана. Современная военная техника позволяет вести боевые действия, например, запускать ракеты из-за укрытия или даже находясь далеко от места сражения, так что от воина здесь уже не требуется проявлять мужество в бою, как это было, когда враги вступали в рукопашную схватку. Педагог, пользующийся компьютерной программой проверки знаний учащихся, не может проявить необъективность в оценках (компьютер не обманешь!).

Таким образом, инженерная разработка технологии и организации труда позволяет заложить нормы морали в законы функционирования технических систем, что делает эти нормы общезначимыми для всех, кто с данными системами работает. Система берет на себя вы-

полнение этих норм и «автоматически» обеспечивает их выполнение с большей надежностью, чем если бы это зависело лишь от воли и желания отдельных индивидов. Она функционирует так, что исключает возможность безнравственного поведения людей в рамках их взаимодействия с такой системой. Правда, подобного рода технологическое обеспечение нравственного поведения касается лишь простейших норм морали. Во всех случаях, не предусмотренных технологическими алгоритмами работы системы, от человека требуется самостоятельный выбор моральных принципов своего поведения.

Задачи социальной инженерии состоят в том, чтобы создавать эффективные технологии для решения отдельных назревших социальных проблем, а не в том, чтобы искать способы достижения величайшего конечного общественного блага. Проекты «поэтапной» инженерии предусматривают внесение улучшений, как правило, в какую-то одну частную зону общественной жизни, например, в здравоохранение, образование, обеспечение занятости, составление государственного бюджета в условиях экономического спада и т.д. Возникновение социальной инженерии – результат интеграции образовательной и научно-технической мысли. В дальнейшем усиление интеграции гуманитарно-технического образования привело к образованию профессиональной культуры. Конверсия элементов социальной и профессиональной культур позволяет говорить о закономерности социально-профессиональной культуры (С-ПК), становление которой просматривается при анализе этапов становления инженерной профессии.

1. Этап Возрождения. Он характеризуется применением научных знаний, авторитетом науки. В эпоху Ренессанса, Леонардо да Винчи, Никколо Тартальи возникает новый тип отношений науки и техники. В отличие от древних греков, которые рассматривали технику как составную часть теоретической науки, как ее вершину, у представителей эпохи Возрождения, в частности, у Леонардо да Винчи техника в большей степени рассматривается как продолжение природы: то, что может быть сконструировано, – это границы возможностей самой природы. Поэтому познание природы (естествознание) стало идентичным экспериментальному и дедуктивному конструированию.

2. Этап слияния инженерного дела и науки (XVII–XVIII вв.). В этот период происходит развитие технического знания и основанной на нем инженерной деятельности: появляются профессиональные исследования по технике, основанные на достижениях математики и механики, а также первые учебники. Слияние инженерного дела и науки привело к появлению в XVIII в. нового класса наук – технических (строительная механика, гидравлика, сопротивление материалов и

др.). С этого времени и начинаются изменения в требованиях к профессиональной компетентности технических специалистов, которые в дальнейшей профессиональной динамике только нарастали: в нее включаются не только практические навыки, но и теоретические знания.

3. Этап массовой профессионализации (XVIII–XIX вв.). Профессионализм в науке и технике был следствием многогранности личности ученого. Достаточно назвать несколько имен периода научной революции XVII в. Галилео Галилей – не только механик, математик, астроном, «создатель новой физики», но и поэт, филолог, интерпретатор Данте. И. Ньютон – не только физик, математик, но и историк-богослов. И. Кеплер – один из творцов небесной механики, магистр богословия, математик и астроном при дворе императора Рудольфа II в Праге, автор фантастического романа «Сон, или Астрономия Луны». Р. Декарт был не только философом, но и физиком, математиком, естествоиспытателем, предложившим схему построения мира. Б. Паскаль – не только гениальный математик и физик, но и крупный философ, автор религиозного памфлета «Письма к провинциалу», сыгравшего большую роль в борьбе против иезуитов во Франции. Впрочем, энциклопедистами были и великие представители так называемой гуманитарной культуры. В «Божественной комедии» Данте названы все металлы, известные к рубежу XIII–XIV вв., даны рецепты приготовления свинцовых белил, стекла, описан воск. У. Шекспир и М. Сервантес были провозвестниками европейского атомизма. И. В. Гете открыл межчелюстную кость у человека, пытался дать физическую интерпретацию световых явлений. Полагают, что О. Бальзак предсказал существование гормонов в организме человека. Немало примеров подобного рода можно найти и в других эпохах. Напомним лишь о личности П. Флоренского – богослова, философа, культуролога, физика и инженера.

И все же требования к инженерной деятельности в еще большей мере отражали степень практических навыков и сноровки, приобретаемых путем индивидуального ученичества, чем применение специальных научных знаний. Перелом в критериях инженерного профессионализма произошел в XIX в. с появлением массового машинного производства, расширением масштабов инженерной деятельности: стала необходимой институционализированная профессиональная подготовка инженеров различных специальностей по единым учебным программам, опирающимся на фундаментальное научное знание.

4. Этап учета социальных факторов в инженерии (XX в.). Это этап усложнения структуры технических объектов и технологических процессов, обусловленный дифференциацией инженерной деятельности, меняющей соотношение между познавательной и проектировоч-

ной деятельностью. Нарастает так называемая спецификация техники. Применение научных знаний и методов расчетов становится единственно возможным условием и средством успешной деятельности инженера, что поставило задачу соединения естественно-научных, математических и научно-технических знаний с инженерной практикой. Кроме того, наряду с техническими науками классического типа, появились нетрадиционные комплексные научно-технические дисциплины, такие, как схемотехника, теория автоматического регулирования, теория дизайна, информатика, эргономика и др. Для такого типа научного знания характерно отсутствие единственной базовой теории, так как объекты, которые оно изучает и описывает, являются сложными техносистемами, включающими как саму технику, так и инфраструктуру, обеспечивающую ее функционирование в определенных социокультурных условиях.

Смена требований к содержанию инженерно-технической деятельности отражена в динамике самого понятия «инженер». Первые инженеры – это одновременно художники и архитекторы, алхимики и врачи, консультанты по фортификации и артиллерии. Спецификой инженерного мышления в эпоху Возрождения является доминирование художественного стиля мышления при ориентации на науку: Леонардо да Винчи, Никколо Тарталья и др. пишут о необходимости связи инженерного дела с наукой. Но создать стиль научно-инженерного мышления и современное представление об инженерной профессии удалось лишь Галилею – именно он соединил теорию и эксперимент.

Профессия гражданского инженера появилась в XVI в. в Голландии, в XVII в. – технические школы. С тех пор инженерами стали называть лиц, получивших специальное техническое образование.

В «Большом Ларуссе» XIX в. инженер определяется как «человек, который изобретает сооружения, машины и инструменты и создает планы и чертежи, необходимые для их изготовления». В пятьдесят пятом издании «Малого Ларусса» (1891 г.) он характеризуется как «ученый, который руководит и управляет при помощи прикладной математики работами в разных областях техники, таких, как атака и оборона местностей, сооружение мостов, дорог, общественных зданий, машин и т.д.».

В статье «Инженер» современного «Большого Ларусса» говорится: «Лицо, чьи знания делают его способным заниматься научной и технической деятельностью, а именно создавать, организовывать и руководить работами, из этой деятельности вытекающими (исследования, изготовление, сборка, эксплуатация), так же, как и играть роль руководителя».

В современном массовом представлении понятие «инженер» многозначно – это создатель новой техники и технологии, проекти-

ровщик, исследователь-технолог, дизайнер, организатор производства. Появились даже такие понятия, как генная и социальная инженерия, что свидетельствует о расширении представлений об инженерной деятельности, в которую включается любое проектирование искусственного мира – от технических до биологических и социальных систем.

5. Современный этап – этап социализации профессиональной культуры, обусловлен сменой требований к содержанию инженерно-технической деятельности и естественно конверсией культур социальной и профессиональной. Учет социальных факторов при проектировании технических систем становится структурным требованием к инженерной деятельности. Новая техника становится не только побочным продуктом фундаментальных исследований, но и следствием развития целого спектра инженерно-технических и технологических направлений, имеющих прикладной характер. Инженерная деятельность определяется социально-научными знаниями.

Приоритет профессии инженера во всех сферах жизнедеятельности человека, социализация инженерии закономерно ведут к расширению существующего культурного пространства.

Опора на концепцию интеграции гуманитарной и профессиональной подготовки [2] позволяет ввести в структуру культурного пространства компонент – социально-профессиональная культура.

Под С-ПК нами понимается созданная человеком совокупность социальных и профессиональных норм, нацеленных на упорядочение, созидание человеческих взаимоотношений, облегчающих компетентностно-профессиональное становление личности по мере продвижения его по уровням и ступеням образования.

К-ПС нами понимается как процесс развития человека, в котором ответственность за реализацию социальной и профессиональной компетенций возлагается на самость. Социальная компетенция предполагает овладение обучающимся содержания образования по социальной культуре, а профессиональная компетенция предполагает овладение умениями и убеждениями по профессиональной культуре. Социальная компетентность проявляется в умении студента ориентироваться в социальных отношениях. Профессиональная компетентность предполагает овладение, во-первых, социальной компетенцией и культурой, во-вторых, содержанием образования по избранной специальности, в-третьих, умениями и убеждениями по профессиональной компетентности и культуре.

Характерные признаки С-ПК:

1. Проявляется в практической деятельности в процессе управления процессом производства.

2. Эвристичность социальных и профессиональных отношений.
3. Социально-профессиональные отношения строятся на научной основе.

4. Динамизм и разнообразие социальных и профессиональных отношений, обусловленных особенностью инженерной профессии (больше, чем в других профессиях, разнообразие специальностей).

5. Конверсия социальных и профессиональных отношений.

Социально-профессиональная культура личности – результат:

- социализации личности;
- инженерной профессионализации;
- непрерывной интеграции гуманитарного и профессионального образования;
- общих усилий общества и конкретной личности;
- конверсии культур.

Процесс формирования С-ПК детерминирован внешними и внутренними факторами. В качестве внешних детерминант инновационной инженерно-технической деятельности выступают социально-экономические проблемы, политические интересы, промышленные технологические нужды, общественные запросы на новые товары и услуги, социальный заказ на новые продукты инженерной деятельности, культурные ценности, связанные с обновлением производственной инфраструктуры общества. Эти факторы влияют на формы и содержание деятельности инженера.

Что касается внутренних факторов, определяющих творческую активность, то они представляют собой развертывание субъективного профессионального потенциала выпускника технического учебного заведения. Среди них большое значение имеет степень владения логико-методологическими основаниями профессиональной культуры, к которым относятся: теоретические знания, мировоззренческие позиции, технологии построения умозаключений и другие проявления интеллектуальной деятельности, выполняющие роль регуляторов поиска. Они в значительной степени корректируют сам поисковый процесс, осуществляют селекцию научной и инженерно-конструкторской или инженерно-технологической информации.

Социально-профессиональная культура общества весьма зависима от состояния профессиональной пирамиды, от уровня верного корректирования ее со стороны Правительства РФ, социальных институтов, системы образования. Успех в овладении С-ПК обеспечивается умениями компетентностно-профессиональной деятельности, развиваемыми всем комплексом естественно-научных, социально-научных, гуманитарных, специальных инженерных дисциплин в про-

цессе организованного обучения [1].

Компетентностно-профессиональное становление личности по уровням и ступеням непрерывного профессионального образования имеет целью овладение профессиональной культурой и синхронно социально-профессиональной культурой.

Литература

1. Багдасарьян, Н. Г. Профессиональная культура инженера: механизмы освоения [Текст] / Н. Г. Багдасарьян. – М. : МВТУ им. Н. Э. Баумана, 1998.

2. Волович, Л. А. Интеграция гуманитарной и профессиональной подготовки в ССУЗ [Текст] / Л. А. Волович // Профессиональное образование. – 1998, – № 3.

3. Засимовский, А. В. Критерии нравственной воспитанности [Текст] / А. В. Засимовский // Педагогика. – 1992. – № 11–12.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖЕРА В КОНТЕКСТЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

ДЕМИНА А. В.

г. Саратов, Саратовский государственный социально
экономический университет

Одна из наиболее серьезных глобальных проблем на современном этапе развития цивилизации связана с интенсивным накоплением условий, способствующих развитию коллапса биосферы в результате превышения порогового уровня антропогенных воздействий на функционирование биоты. Роль человека в биосфере непрерывно возрастает, а «мощность цивилизации становится сравнимой с мощностью самих природных процессов, и изменение характеристик биосферы оказывается не только переплетено с жизнью человека, но и происходит в одном с нею ритме» [1]. Достижение экологического предела биосферы обусловило ее крайне неустойчивое состояние, связанное с резким ослаблением возможности биотической регуляции окружающей среды.

Известно, что биосфера представляет собой сложную нелинейную систему, а нелинейность, как следует из теории самоорганизации, является причиной разнообразия поведения системы после прохождения точки бифуркации, эмерджентного (неожиданного) отклика на внешние воздействия. Как правило, для описания сложных самоорга-

низирующихся систем среди огромного числа взаимодействующих факторов и множества переменных выделяются наиболее важные процессы и ключевые факторы (параметры порядка).

Можно утверждать, что в современной ситуации проявления бифуркационных изменений состояния окружающей среды, обусловленных хозяйственной деятельностью человека, одним из глобальных параметров порядка биосферы является уровень экологической культуры управления менеджера – специалиста, осуществляющего управленческую, организационную, экономическую, планово-хозяйственную и маркетинговую деятельности в обществе.

В наши дни экологическое образование менеджера приобретает новую функцию: оно становится образованием для устойчивого развития, обеспечивающим движение общества к экологически безопасному миру. Сложность и разнообразие задач, которые необходимо решать в ходе оптимального управления для того, чтобы, по словам Н. Н. Моисеева, «реке эволюционного развития оставаться в безопасных берегах» [1], предъявляют высокие требования к разнообразию составляющих профессиональной компетентности менеджера.

Менеджеры – это особая новая группа или новый класс людей и 90 % товаров и услуг, доставляемых потребителям, создаются корпоративными организациями, которые управляются менеджерами, не являющимися собственниками какой-либо существенной части этих корпораций. Поэтому прибыль для менеджера отходит на второй план. В своей деятельности он прежде всего ориентирован на развитие организации, а потому учитывает в своей деятельности интересы производства, местных общественных организаций и даже интересы нации в целом. В настоящее время менеджер каждый свой шаг должен соотносить с интересами системы «общество-природа». Менеджеры предприятий должны осознавать тот факт, что затраты на охрану окружающей природной среды – не вынужденное бесприбыльное отвлечение средств от основного производства, а эффективное их вложение, предотвращающее неизбежные убытки в будущем [2]. Развитие производства немыслимо в ситуации истощения природных ресурсов и разрушения среды обитания. Таким образом, управление должно быть ориентировано не только на совершенствование производства, но прежде всего, на его экологизацию.

По нашему мнению изменение экологической ситуации, прежде всего, зависит от профессионализма менеджеров. Именно от их экологической культуры зависит движение общества к экологически безопасному миру.

Сегодня не случайно заговорили об устойчивом развитии. Устойчивое развитие часто трактуют как пролонгацию базисных ценно-

стей техногенной культуры. Такой сценарий не затрагивает самих основ современного потребительского общества и ведет лишь к обострению глобальных проблем. Но существует и иной сценарий, который связан с изменением базисных ценностей (смыслов мировоззренческих универсалий) техногенной культуры. В этом сценарии постиндустриальное, информационное общество рассматривается не как очередной этап техногенной цивилизации, а как переходная стадия к новому типу цивилизационного развития. Такие радикальные изменения системы базисных ценностей можно интерпретировать как духовную революцию, соизмеримую с той, которая произошла в эпоху Возрождения. Действительно, устойчивое развитие, понимаемое в широком смысле, предполагает оптимальное управление не только природно-ресурсным потенциалом, глобальной экономикой, но и всей совокупностью культурного богатства, которым располагает цивилизация на современном этапе эволюции. Очевидно, что решающее значение в создании методологической и технологической базы механизмов управления будет иметь наука, а в формировании кадрового потенциала – глобальная образовательная система.

Содержание образования современного менеджера должно охватывать весь спектр отношений между элементами в системе «общество–природа» от научно-технологических и социально-экономических до этических и социокультурных и должно носить фундаментальный характер. Однако в центре внимания должна находиться экологическая культура управления – потребность в экологической верификации всех принимаемых управленческих решений в сфере взаимодействия природы и общества на этапе перехода к устойчивому развитию.

Современная образовательная система уже не одно десятилетие не обеспечивает потребности социальной жизни, транслируя в будущее ценности индустриально-потребительского общества, не обращая внимания на приближение глобальной антропоэкологической катастрофы. Это подтверждает анализ содержания образования менеджера в РФ: государственный образовательный стандарт (ГОС) специальности «Менеджмент организации» (061100) в редакции 2000 г. не содержит в федеральном компоненте экологии как отдельной дисциплины и ни одна из предусматриваемых ГОСом дисциплин не включает понятие «устойчивое развитие» в качестве дидактической единицы, несмотря на то, что «формирование эффективной системы пропаганды идей устойчивого развития, создание соответствующей системы воспитания и обучения» выделяются в качестве основных направлений деятельности в Концепции перехода РФ к устойчивому развитию, принятой указом Президента в апреле 1996 г. [3].

Экологическое образование было выдвинуто ЮНЕСКО и программой ООН по охране окружающей среды в разряд основных средств гармонизации взаимодействия человека и природы. Стокгольмская конференция по охране окружающей среды (1972) приняла рекомендацию о создании международной программы по образованию в области окружающей среды. К началу 1975 г. Программа была разработана ЮНЕСКО совместно с комиссией ООН по окружающей среде (ЮНЕП). Важным событием в данной области стала межправительственная конференция по образованию в области окружающей среды (Тбилиси, 1977 г.).

Конференция ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992 г.) расширила рамки Тбилисской конференции: было принято решение таким образом содействовать просвещению, информированию населения и подготовке кадров, чтобы «превратить концепцию устойчивого развития в систему духовных и профессиональных установок человечества» [4].

Таким образом, в общественном сознании настойчиво должно формироваться мнение, что образованным и культурным человеком может считаться лишь тот, кто образован и культурен в экологическом отношении [5]. В конце концов, любая деятельность, любые цели являются ничемными и бессмысленными, если направлены не на выживание человека и человечества, а, наоборот, на приближение всеобщей экологической катастрофы. Необходимо формирование знаний, умений и навыков, нужных для принятия таких решений в области профессиональной деятельности, которые не нарушают устойчивости социосистем, содействуют сохранению природной среды и бережному отношению к ресурсам биосферы.

Для решения экологических проблем нужно изменить человека, его культуру, науку и систему образования. Все это создаст предпосылки и возможности для формирования нового человека – человека экологичного [6].

Именно концепция устойчивого развития должна быть положена в качестве приоритетного основополагающего принципа экологического образования на любом уровне. Ориентация экологической подготовки студентов, будущих специалистов, на содействие реализации модели устойчивого развития – важный шаг в деле приближения современной системы образования к запросам времени.

Формированию экологической культуры управления у современного менеджера может способствовать внедрение в учебный процесс курса: «Экологическая культура управления», принадлежащего к числу новейших образовательных курсов.

Данный курс предполагает междисциплинарный и системный подход к изучению основных проблем взаимодействия человека и окружающей среды с точки зрения принципов устойчивого развития. В соответствии с рекомендациями Конференции ООН по окружающей среде и развитию (Рио-де-Жанейро, 1992 г.), изучение проблем устойчивого развития должно либо входить составной частью в программы подготовки по специальности, либо быть организовано как отдельный общий курс.

Курс «Экологическая культура управления» нацелен на внедрение, поддержку и распространение профессиональной экологической культуры управления. Преподавание данной дисциплины должно способствовать глубокому укоренению представлений о естественно обусловленных параметрах как рамочных условиях развития, обязательных для учета во всех формах человеческой деятельности.

Курс утверждает мысль о необходимости студентам соответствующих специальностей целенаправленно ориентироваться в своей профессиональной подготовке, а затем и в профессиональной деятельности на обеспечение адекватного запросам современного общества вклада в обеспечение научных основ и практическое решение задач устойчивого развития.

Курс обеспечивает анализ фундаментальных и прикладных достижений науки с позиций требований современного общества, а также выявление и обоснование основных направлений в рамках устойчивого развития в будущем. Таким образом, достигается актуализация перспективных научных исследований.

Курс ориентирован на формирование у будущих менеджеров экологической культуры управления.

Основными задачами курса являются:

- 1) оценка вклада отечественной и зарубежной науки в концепцию устойчивого развития;
- 2) анализ экологических составляющих концепции устойчивого развития;
- 3) оценка экономических составляющих концепции устойчивого развития;
- 4) анализ социальной составляющей концепции устойчивого развития;
- 5) освоение методов глобального моделирования;
- 6) привитие студентам навыков менеджмента, базирующегося на идеях устойчивого развития;
- 7) формирование потребности соотнесения результатов управленческой деятельности с факторами обеспечения устойчивого развития.

В результате изучения курса студенты должны:

- овладеть представлениями об особенностях постиндустриального развития цивилизации и сформировать убеждения о первичности экологических факторов общественного развития;
- получить представление об основных концепциях устойчивого развития; роли и месте социальной, экономической и экологической компоненте; об их функциях в реализации моделей устойчивого развития;
- научиться понимать и определять эффективность моделей устойчивого развития при решении задач управления, а также пределы их возможностей;
- овладеть навыками практической работы в области управления с использованием информационных технологий;
- освоить методы математического моделирования глобальных процессов.

Переход к устойчивому развитию не может быть осуществлен исходя из традиционных общечеловеческих позиций и ценностей, в том числе и в области гуманизма, прав и свобод человека. Он требует выработки новых научных подходов, соответствующих не только современным реалиям, но и предполагаемым перспективам развития. Научно-образовательный процесс должен происходить в настолько ускоренном темпе и с такими качественными изменениями, что его можно будет считать научно-образовательной революцией (НОР), развертывающейся в XXI в. и стремящейся наиболее эффективно содействовать переходу человечества на путь устойчивого развития ноосферной ориентации. В свете вышесказанного считаем, актуальным ввести курс «Экологическая культура управления» в образовательный процесс современного менеджера.

Литература

1. Моисеев, Н. Н. Современный рационализм [Текст] / Н. Н. Моисеев. – М. : МГВП КОКС, 1995.
2. www.agiks.ru/data/articles/ecomonics/Chapter1.doc [Электр. ресурс].
3. Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию [Текст] // Собрание законодательства РФ. – 1996. – № 15.
4. Конференция ООН по окружающей среде и развитию. Информ. обзор (Рио-де-Жанейро, июнь 1992 г.) [Текст]. – Новосибирск, 1992.
5. Кобылянский, В. А. Формирование экологической культуры и проблемы образования [Текст] / В. А. Кобылянский // Педагогика. – 2001. – № 1.
6. Мамедов, Н. М. Культура, экология, образование [Текст] / Н. М. Мамедов. – М. : РЭФИА, 1996.

РАЗДЕЛ 2

Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТРЕБОВАНИЙ К ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

КОСЯКИН Ю. В.

г. Жуков, Представительство Московского государственного
индустриального университета в г. Жукове

Сущностной особенностью педагогической деятельности является то, что она строится не столько на силе административной власти, сколько на моральном профессионально-педагогическом авторитете. Подлинный авторитет педагога опирается не на должностные и возрастные привилегии, а на высокие личностные и профессиональные качества педагога. Особенностью профессионального авторитета педагога является определенная система моральных требований к личности педагога. Известно изречение: «Никто не может ничему научиться у человека, который не нравится» (Ксенофонт). Поэтому моральная сфера педагогической деятельности со всеми ее особенностями выступает на первый план.

Деятельность педагога – это сложный, по своему психологическому содержанию труд, требующий от человека четко выраженной профессиональной направленности, прочных знаний и устойчивых интересов, по теории и практике обучения и воспитания. Все эти качества объединяются и функционируют в сложном целом, которое характеризует личность педагога. Таким образом, человек, выбравший для себя область профессиональной деятельности – педагогику, или пришедший в педагогику, будучи специалистом в другой профессиональной области, должен стремиться стать квалифицированным и компетентным педагогом-профессионалом.

Современная педагогика требует, чтобы преподаватель был всесторонне подготовлен, обладал, кроме профессионального опыта, и большим специфическим психолого-педагогическим опытом, знаниями, умениями и навыками.

Однако, как показывает практика, даже высококвалифицированный специалист, блестяще подготовленный в предметной области, может оказаться профессионально непригодным к педагогической деятельности по психологическим особенностям характера.

Рассматривая профессионально-педагогические компоненты личности педагога можно выделить такие, как: профессионально-педагогическая этика; профессионально-педагогическая культура; профессионально-педагогический имидж; профессионально-педагогическая компетентность.

Педагогическая профессия относится к группе профессий, предметом которой является другой человек. В отличие от других профессий типа «человек–человек», педагогическая профессия относится как к классу преобразующих, так и к классу управляющих профессий одновременно. Педагог призван управлять процессом интеллектуального, эмоционального и физического сотворения личности, формирования ее духовного мира, утверждения человека в человеке. Таким образом, уникальность и исключительность специфики педагогической этики в первую очередь определяются предметом педагогического труда.

Преподаватель в своей профессиональной деятельности обязан думать о личности своего ученика, возвышать, а не унижать его, не навязывая своих убеждений развивать жажду познания и умения анализировать. Преподавание – специальная профессиональная деятельность, направленная на передачу учащимся суммы знаний, умений и навыков и воспитание их в процессе обучения; упорядоченная деятельность педагога по реализации цели обучения и обеспечения информирования, осознания и практического применения знаний.

Этический компонент профессионального поведения педагогов определяет внешнюю и внутреннюю меры использования педагогом своего профессионально-педагогического потенциала. В этом случае осознанно устанавливаются и соблюдаются границы влияния на других людей, а человеческие последствия педагогических деяний рассматриваются в соответствии с известным врачебным принципом «Non posse» – «Не навреди».

Педагогическая этика является результатом анализа специфики и особенностей педагогической деятельности, выступающих основой для выработки конкретных рекомендаций-требований по отношению к педагогу.

Сущность и содержание педагогической этики наиболее полно и последовательно раскрывается с помощью анализа ее структуры, в которой можно выделить четыре основных блока [1]:

- этика отношения педагога к своему труду, к предмету своей деятельности;

- этика отношений «по вертикали» – в системе «педагог–учащийся», которая рассматривает основные принципы, нормы этих отношений и требования, предъявляемые к личности и поведению педагога;

- этика отношений «по горизонтали» – в системе «педагог – педагог», в которой рассматриваются те отношения, которые регламентируются не столько общими нормами, сколько спецификой деятельности и психологии педагога.

- этика административно-деловых отношений педагога и руководящих структур, предписывающая обеим сторонам определенные «правила игры», направленные на оптимизацию управления системой образования.

Предлагаемый подход не претендует на роль «истины в последней инстанции», но он позволяет поставить и рассмотреть наиболее важные проблемы педагогической культуры, такие, как этические и психологические аспекты профессиональной деятельности педагога.

В последнее десятилетие в педагогической науке наметилась тенденция культурологического анализа педагогической реальности. Термин «педагогическая культура» пока еще не получил общепринятого, закрепившегося научного определения. Исследуя указанный феномен применительно к профессиональной деятельности педагога, следуют от общего к частному, идут от выявления культурных параметров личности педагога к профессиональному своеобразию их проявления в педагогической деятельности. Такое решение объясняется тем, что феномены «культура личности» и «педагогическая культура» соотносятся между собой как род и вид, то есть педагогическая культура отличается от культуры личности не принципиально, а только вариативно, в рамках единого целого, не набором компонентов, а профессионально-педагогической ориентированностью их содержания в учебно-воспитательном процессе.

В общей системе профессиональной культуры педагога особое место занимают ее нравственные и психологические компоненты, в совокупности составляющие феномен, «обеспечивающий» духовность, душевность, гуманность, взаимопонимание в отношениях педагога и учащихся. В современной американской педагогике существует специальный термин для обозначения носителя высокой нравственно-психологической культуры – «эффективный учитель». Его отличает уникальная комбинация личных, моральных качеств и устойчивых

тенденций психологического реагирования, которые выступают как предпосылки профессионализма субъекта в педагогической работе. Хорошим, «эффективным» педагогом считается тот, для которого внутренняя, психологическая сторона более важна, чем внешняя. Такой педагог пытается, прежде всего понять точку зрения другого человека, а уж затем действовать на основе такого понимания. Он верит в способности и возможности учеников самостоятельно решать свои жизненные и учебные проблемы, ожидает от них ответной доброжелательности, видит в каждом из них личность, обладающую достоинством, и умеет уважать это достоинство [1].

Имидж преподавателя – эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа преподавателя в сознании воспитанников, коллег, социального окружения в массовом сознании. В основе имиджа преподавателя – формальная система ролей, которые преподаватель играет в своей жизни и деятельности, дополняющаяся чертами характера, интеллектуальными особенностями, внешними данными, одеждой и т.п. При формировании имиджа преподавателя реальные качества тесно переплетаются с теми, которые приписываются ему окружающими. Профессиональный имидж преподавателя означает внешнее соответствие, как по виду деятельности, так и по ситуации общения. Одежда и умение преподнести себя говорят, прежде всего, о том, насколько человек ценит себя и уважает других, о чувстве собственного достоинства. Непродуманный имидж мешает проявлению истинных качеств человека и реализации возможностей.

Имидж преподавателя складывается из его индивидуального имиджа и репутации его учебного заведения, причем невозможно создать положительный имидж прекрасного преподавателя, если учебное заведение, где он преподает, имеет низкую репутацию или замешано в нечистоплотных сделках. Качество образования, получаемое в данном вузе, отношение к студентам, востребованность выпускников на рынке труда, достойное отношение к конкурентам также работает на положительный имидж вуза. Таким образом, предпринимая определенные действия для повышения престижа собственного вуза, каждый преподаватель, каждый сотрудник работает на повышение собственного имиджа. Безусловно, стремление к собственному процветанию – мощный стимул продвижения вперед, но каждый здравомыслящий человек понимает, что развиваться в слабом обществе, на слабом предприятии, подверженном постоянной критике, постоянным кризисам, невозможно, и поэтому вполне естественно желание работать так, чтобы личная выгода вносила положительный вклад в развитие предприятия, помогала поднимать его престиж.

Возрастание роли профессионализма в современных условиях с особой остротой ставит проблему профессиональной компетентности специалиста. Многочисленные исследования и наблюдения показывают, что качество высшего образования, прежде всего, зависит от качеств и компетенций преподавателя. Для того чтобы преподаватель мог успешно выполнять свои обязанности, он должен не только глубоко знать свою науку, постоянно следить за ее развитием, но и хорошо владеть определенной суммой психолого-педагогических знаний, методикой преподавания, постоянно совершенствовать способы обучения и воспитания, обладать значительной общей культурой и высокими моральными качествами. Только при этом деятельность преподавателя может быть высокоэффективной, что и приведет к максимальному результату.

Профессиональная компетентность – интегративное качество личности, позволяющее осуществлять конкретную профессиональную деятельность в полном объеме с опорой на постоянно развивающееся теоретическое и практическое знание в рамках принятых стандартов, требующая наличия соответствующих установок, знаний, умений, навыков, опыта деятельности. Компетентность говорит об уровне владения человеком технологиями профессиональной деятельности, а также о наличии соответствующих этой деятельности качеств личности внепредметного характера (ответственности, самостоятельности, способности принятия индивидуальных и совместных решений, творческого подхода к делу, умения постоянно учиться, гибкости теоретического и профессионального мышления, коммуникативности и др.).

Обобщая определения профессионально-педагогической компетентности, данные различными исследователями (Е. В. Бондаревская, О. Е. Ломакина, А. К. Маркова, Н. В. Матяш, Н. В. Кузьмина, и др.), можно сказать, что профессионально-педагогическая компетентность отражает теоретическую и практическую готовность и способность человека профессионально выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в обществе на настоящий момент образовательными нормативами и стандартами, требующая наличия соответствующих установок, знаний, умений, навыков, опыта деятельности, относящихся к соответствующей предметно-содержательной сфере, профессиональной позиции, индивидуально-психологическим способностям и особенностям (качеству) акмеологических инвариантов; выражает направленность личности на стратегию успеха, гибкость и мобильность личности в рыночных условиях и характеризует его профессионализм. Профессиональная компетентность – это та вершина, к которой стремится каждый специалист.

Профессиональная компетентность педагога – главный инстру-

мент личности преподавателя и его имиджа. Профессионально компетентным является труд преподавателя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, общение, реализуется личность педагога, и при этом достигаются хорошие результаты в обучении и воспитании учащихся.

Томасу Дж. Петерсу, автору книг, в которых исследуются общие черты наиболее успешно управляемых предприятий США, принадлежит высказывание: «Каждое руководство имеет тот коллектив, который оно заслуживает». Перефразируя данное выражение в контексте выше сказанного можно сформулировать его следующим образом: «Каждый педагог имеет тех студентов и то их отношение к себе, которых и которое он заслуживает».

Литература

1. Мишаткина, Т. В. Педагогическая этика [Текст] : учеб. пособие / Т. В. Мишаткина. – Ростов н/Д : Феникс; Мн. : ТетраСистемс, 2004.

РОЛЬ КОГНИТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

ДУДКО Д. В.

г. Брянск, Брянский государственный университет

Перемены, происходящие в российском обществе в последние десятилетия, вызвали изменения характера высшего образования, его целей, направленности и содержания. Вузы России, подписав в 2003 г. Болонскую декларацию, не могли остаться в стороне от инноваций, происходящих в высшей школе, не только в России, но и в мировом сообществе в целом. В настоящее время складывается новая парадигма, результат образования, в которой начинают определять не только через знания, умения и навыки, но и через компетенции/компетентности, приобретаемые обучающимися в ходе образовательного процесса [4].

Известно, что традиционное когнитивно ориентированное образование решает, в основном, задачу формирования знаний, умений и навыков, а развитие и воспитание обучаемых рассматривается как «побочный продукт» процесса обучения. Такое обучение направлено на подготовку специалиста, а не профессионала. Профессиология различает эти два понятия. Специалист – это работник, обладающий необходимыми для данной квалификации знаниями, умениями и навы-

ками. Профессионал – это социально и профессионально компетентный работник с хорошо выраженными профессионально важными качествами и компетенцией, отличающийся индивидуальным стилем деятельности. Современному производству и обществу требуются именно профессионалы.

Чтобы дать качественную характеристику профессионала, необходимо рассмотреть понятия «квалификация», «ключевые квалификации», «ключевые компетенции».

Профессиональная квалификация – это степень и вид профессиональной подготовленности работника, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения им определенной работы.

Ключевые квалификации – общепрофессиональные знания, умения и навыки, а также способности и качества личности, необходимые для выполнения работы по определенной группе профессий.

Ключевые компетенции – это межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в различных профессиональных сообществах [5].

Следует отметить, что в отечественной профессиональной педагогике проблема ключевых квалификаций и компетенций еще слабо разработана. Наиболее последовательно она излагается в работах Э. Ф. Зеера, А. К. Марковой, С. Е. Шитова. Ранее эта проблема изучалась отечественными учеными в аспектах подготовки рабочих широкого профиля (П. Р. Атутов, С. Я. Батышев, В. А. Поляков, С. А. Шапоринский и др.).

Понятие «ключевые компетенции» было введено в начале 90-х гг. XX в. Международной организацией труда, оно стало определять требования к подготовке кадров в профессиональной школе.

В настоящее время Европейским сообществом в профессиональном образовании особое внимание уделяется пяти ключевым компетенциям (табл.).

Таблица

Характеристика ключевых компетенций

| Компетенции | Содержание компетенции |
|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Социальная | Способность взять на себя ответственность, вырабатывать решения и участвовать в их реализации, толерантность, проявление сопряженности личных интересов с потребностями производства и общества |
| 2. Коммуникативная | Владение технологиями устного и письменного общения на разных языках, в том числе и компьютерного программирования, умение пользоваться системой Internet |
| 3. Информационная | Обладание информационным ресурсом, владение информационными технологиями, критичное отношение к полученной информации |
| 4. Специальная | Подготовленность к самостоятельному, творческому выполне- |

| | |
|----------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | нию профессиональных функций, объективной оценке себя и результатов своего труда |
| 5. Когнитивная | Готовность к постоянному повышению своего образовательного уровня, потребность в актуализации и реализации личностного потенциала, способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, стремление к саморазвитию, постоянному обогащению своей профессиональной компетентности |

Анализируя научные публикации, в которых рассматриваются понятия «компетенция» и «компетентность», прослеживается четкое разграничение между двумя этими понятиями. «Компетенция» интерпретируется как круг полномочий, область, подлежащие чьему-то ведению вопросами и явлениями, а понятия «компетентный» и «компетентность» употребляются в самых разных контекстах и понимаются по-разному, как в отечественной (А. П. Журавлев, Р. К. Шакуров, А. И. Щербаков), так и в зарубежной литературе (Дж. Мериль, И. Стивик, Д. Юл.). В толковых словарях термин «компетентность» (от лат. «compro» – совместно добиваюсь, достигаю, соответствую, подхожу) трактуется как «обладание знанием, позволяющим судить о чем-либо» [1], осведомленность, правомочность, полноправность.

Н. В. Кузьмина считает, что компетентность является одним из субъективных факторов продуктивной деятельности наряду с типом направленности личности уровнем способностей. И. А. Зимняя предлагала считать одним из критериев профессионализма компетентность, включающую социальные знания и умения не только в конкретной области работ, но и в тех сферах, которые прямо или косвенно с ней связаны [4]. Жак Делор определяет «компетентность» как понятие «научиться делать, с тем чтобы приобрести не только профессиональную квалификацию, но и в более широком смысле компетентность, которая даёт возможность справляться с многочисленными ситуациями и работать в группе» [2].

В процессе формирования и становления личности современного педагога определенную роль играет когнитивная компетентность. Когнитивный трактуется (лат. cognition – «знание»), как относящийся к познанию только на основе мышления [5]. По нашему мнению, это – познавательные способности специалистов, способность восприятия учебного материала и наличие определенного «багажа» знаний. Интеллектуальные качества развиваются в процессе реализации творческой активности. Согласно Д. Б. Богоявленской, интеллектуальная активность – свойство целостной личности, отражающее процесс взаимодействия познавательных и мотивационных факторов в их единстве. Основные составляющие компетентности:

- интеллектуальная вовлеченность, под которой И. А. Васильев подразумевает «интерес к науке, открытость для приобретения новых знаний»;
- наличие профессиональных знаний, умений и навыков.

Когнитивная сфера представляет собой воздействие на человека основных областей исследования восприятия, распознавания образов, памяти, воображения, языковых функций, психологии развития, мышления и решения задач, человеческого и искусственного интеллекта. Ее развитие предполагает повышение уровня умственных действий, формирование приемов переработки и фиксации необходимой информации, развитие гибкости, мобильности, осознанности мышления, умение видеть проблемы и противоречия, находить способы решения задач. Все эти психические процессы играют значимую роль в образовательном процессе. В педагогической деятельности взаимодействуют все стороны учебного процесса – от способа предъявления материала до социально-психологических аспектов отношений педагога с обучающимися. Педагог должен уметь организовывать, планировать, диагностировать, наблюдать, придавать смысл этим наблюдениям, вырабатывать решения и участвовать в их реализации. Обучение будет эффективным лишь в том случае, когда новый материал, связанный с уже имеющимися знаниями и умениями, включается в существующую когнитивную сферу. В качестве важного условия рассматривается внутренняя мотивация и педагога и учащихся, связанная с интересом к изучаемому предмету. Будущему педагогу необходимо: самостоятельно решать и определять план своих действий, быть свободным в выборе форм, методов и средств, необходимых ему для организации и реализации собственной педагогической деятельности, когда возможна реализация и апробирование на практике полученного теоретического опыта.

Решение такого рода проблем, требующих самостоятельности мышления, позволит будущим специалистам глубже понять социальный смысл знаний, накопленный ими в процессе обучения, и одновременно развивать собственные творческие способности, анализировать педагогические явления и факты, планировать и реализовывать систему учебно-воспитательной работы, обосновывать целесообразность спроектированных учебно-воспитательных задач. Сформированность умения решать научно-теоретические проблемы; планировать и реализовывать практическую деятельность способствует, в свою очередь, совершенствованию исследовательской работы, что является важной частью профессионально-педагогической культуры педагога, проявляющейся в системе профессиональных качеств и специфике профессиональной деятельности. Это интегративное качество

личности будущего учителя-профессионала, выступает одним из условий эффективной педагогической деятельности, является обобщенным показателем его когнитивной компетентности и целью профессионального самосовершенствования.

Литература

1. Большой энциклопедический словарь [Текст]. – М., 1987.
2. Васильев, И. А. Мотивация и контроль за деятельностью [Текст] / И. А. Васильев. – М. : МГУ, 1991.
3. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э. Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4.
4. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
5. Общая и профессиональная педагогика [Текст] : учеб. пособие / под ред. В. Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2005.

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОРПУСА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ, СООТВЕТСТВУЮЩЕГО ЗАПРОСАМ СОВРЕМЕННОЙ ЖИЗНИ

МЕДВЕДЕВА Л. Г.

г. Сургут, Сургутский государственный педагогический университет

Основная цель профессионального образования – подготовка квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Задача коренного улучшения системы профессионального образования, качества подготовки специалистов имеет фундаментальное значение для будущего страны. Она требует совместных усилий академического и педагогического сообщества, государства, предпринимательских кругов.

Для преодоления негативных тенденций в кадровом обеспечении образования, повышения социального статуса и профессионализма педагогических работников необходимо разработать и реализовать программу «Педагогические кадры России», включающую в себя три

основных направления: повышение статуса педагогического работника, усиление государственной поддержки и стимулирования труда педагогических и управленческих работников образования, повышение профессионализма педагогических кадров.

Образование может быть обеспечено высококвалифицированными кадрами только тогда, когда педагогическое образование и педагогическая наука смогут занять опережающую позицию по отношению к образовательной практике. Поэтому задачей для преодоления серьезного отставания педагогического образования и педагогической науки от реальных потребностей образовательной деятельности является реформирование системы научно-методического обеспечения образования.

С этой целью должны быть устранены дублирование ведомственных институтов и научных учреждений Российской академии образования, оторванность их от запросов современной образовательной практики; возрождены практико-ориентированные научные школы, разработаны новые модели научно-практических проектов, предусматривающих изучение закономерностей развития человека, образовательной деятельности, тенденций изменения образовательных инноваций; расширены целевые финансирования перспективных научно-практических исследований и социально-образовательных проектов [5].

Резолюция Всероссийской научно-практической конференции преподавателей педагогических учебных заведений «Проблемы подготовки учителей для современной российской школы», проходившая в феврале 2007 г., констатировала, что современная ситуация в обществе требует переосмысления деятельности преподавателей педагогических учебных заведений в нескольких направлениях: обновление тематики научных исследований, содержания и технологий обучения студентов.

Поэтому одно из приоритетных направлений подготовки студентов педагогических учебных заведений – внедрение в практику работы университетов, педвузов и педколледжей современных технологий преподавания, в частности проблемно-диалогической технологии, групповых форм работы, технологии формирования типа правильной читательской деятельности и других, творчески адаптируя их применительно к образованию студентов [2].

Таким образом, для теоретиков и практиков образования очевидно, что главными факторами развития личности являются предметно-практическая деятельность и взаимодействие между людьми. Действительно, как показывает многолетний опыт работы в системе профессионального образования, обучение бывает эффективным и достигает хороших результатов, если:

– учащиеся открыты для обучения и активно включаются во взаимоотношения и сотрудничество с другими участниками образовательного процесса;

– получают возможность для анализа своей деятельности и реализации собственного потенциала;

– могут практически подготовиться к тому, с чем им предстоит столкнуться в ближайшее время в жизни и профессиональной деятельности;

– могут быть самими собой, не боятся выразить себя, допускать ошибки, при условии, что они не подвергаются за это осуждению и не получают негативной оценки.

Практически все эти требования соблюдаются, если используется интерактивный режим обучения, основанный на диалоге, кооперации и сотрудничестве всех субъектов обучения [7].

Интерактивное обучение является одним из современных направлений «активного социально-психологического обучения» и пока еще недостаточно используется в педагогической практике.

Интерактивное обучение – это способ познания, осуществляемый в формах совместной деятельности обучающихся: все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по решению проблем. При этом осуществляется постоянная смена режимов деятельности: игра, дискуссия, работа в малых группах, небольшой теоретический блок (мини-лекция). Кроме того, интерактивное обучение основано «на прямом взаимодействии учащихся (обучаемых) с учебным окружением, учебное окружение, или учебная среда, выступает как реальность, в которой участники находят для себя область осваиваемого опыта».

Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения.

Среди основных принципов интерактивного обучения называют диалогическое взаимодействие, работу в малых группах на основе кооперации и сотрудничества, активно-ролевую (игровую) и тренинговую организацию обучения.

К формам и методам интерактивного обучения могут быть отнесены следующие: эвристическая беседа, презентация, дискуссии,

«мозговая атака», метод «круглого стола», метод «деловой игры», курсы практических работ с их обсуждением, ролевые игры, тренинги, коллективные решения творческих задач, кейс-метод (разбор конкретных производственных ситуаций), практические групповые и индивидуальные упражнения, моделирование производственных процессов или ситуаций, проектирование бизнес-планов и различных программ, групповая работа с авторскими пособиями, иллюстративными материалами, обсуждение специальных видеозаписей, включая запись собственных действий; педагогическая студия, встречи с приглашенными специалистами, методы с использованием компьютерной техники и др.

Формы и методы интерактивного обучения можно разделить на:

- дискуссионные: диалог, групповая дискуссия, разбор ситуаций из практики, анализ ситуаций морального выбора и др.;
- игровые: дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие) игры, ролевые игры, организационно-деятельностные игры;
- тренинговые формы проведения занятий (коммуникативные тренинги, тренинги сензитивности), которые могут включать в себя дискуссионные и игровые методы обучения.

При подготовке к занятию в интерактивном режиме преподаватель должен обеспечить ряд процессов, являющихся важнейшими условиями его эффективной организации:

- создание благоприятного для обучения эмоционального климата и соответствующей учебно-пространственной среды;
- руководство диалоговым взаимодействием всех участников образовательного процесса;
- организацию продуктивной внутригрупповой и межгрупповой учебной деятельности;
- осуществление обратной связи с аудиторией, анализ причин успехов и неудач в совместной деятельности.

В создании доброжелательной атмосферы и положительного эмоционального фона преподавателю могут помочь персонифицированные обращения к обучающимся, динамичное ведение занятия, использование мимики, жестов, улыбки, юмора [7].

Занятие можно начать со своеобразной разминки – двигательной, эмоциональной, интеллектуальной, коммуникативной и т.д. Например, занятие по любой методике, изучаемой в вузе, можно начать с упражнения «Скажите одними глазами», развивающее коммуникативную компетентность будущих учителей. Студентам раздаются карточки с заданиями. Каждому предлагается сказать одними глазами (задания: «Потише, Вы мне мешаете!», «Смелее, попробуйте отве-

тить», «Молодец, прекрасный ответ», «Ты сегодня опять без тетради?!», «Прошу внимания!», «Я жду тишины», «Я слышу, что ты подсказываешь!», «Я рада, что Вы пришли», «Неужели тебе не совестно?», «Как ты мог так поступить?!» [4]. В практической психологии накоплен большой арсенал подобных упражнений и техник (В. Ю. Большаков, И. В. Вачков, В. П. Захаров, Л. Г. Федоренко и т.д.); они могут успешно применяться при организации занятий со студентами.

В основе интерактивного обучения – непосредственный диалог обучающихся с преподавателем, друг с другом или с приглашенными на такие учебные занятия людьми, а также опосредованный диалог с автором учебника или компьютерной программы.

Диалог возникает на основе субъект-субъектных отношений, при равной позиции обучающего и обучающихся и являются необходимым условием раскрепощения личности от формализованного традиционного процесса обучения. При использовании диалоговых форм обучения у каждого проявляется возможность сравнить себя с другими, выявить свои сильные и слабые стороны, проверить личные жизненные и профессиональные ценности, сравнивая свои установки с установками других участников.

Так, на заключительное занятие по модулю «Методика обучения грамоте» с приглашением педагогов города студенты разрабатывают информационные проекты по проблемам обучения грамоте: «Этапы формирования навыка чтения», «Использование игровых технологий в период обучения грамоте», «Развитие лингвистической компетенции младших школьников в период грамоты» и др. После презентации проектов, при работе над которыми развиваются критичность мышления, умения самостоятельно конструировать знания и ориентироваться в информационном пространстве, разворачивается диалог между участниками занятия, в ходе которого учителя оценивают предлагаемую информацию по решению обозначенных проблем и отвечают на возникающие вопросы. В процессе организации таких встреч наблюдается стопроцентная активность студентов, осуществляется связь теории с практикой, внедрение в образовательный процесс современных технологий преподавания, в частности, проблемно-диалогической технологии, групповых форм работы и т.д.

Результативность диалога, по мнению Т. С. Паниной, Л. Н. Вавиловой, обусловлена:

- организацией пространства для диалога и дискуссии;
- подготовительной работой (сбор материала, своевременное оповещение и т.д.);

- готовностью настроиться на актуальное состояние собеседника (понять и принять его);
- нетрадиционной постановкой обсуждаемой проблемы;
- соблюдением коммуникативных прав личности;
- использованием «поддерживающих» приемов общения: доброжелательных интонаций, умения задавать конструктивные вопросы и т.д.;
- стремлением всех сторон найти наиболее оптимальное для данной ситуации решение;
- навыками анализа и самоанализа, необходимым для понимания того, как проходил диалог, где и почему обсуждение «провисало», как этого можно избежать в будущем [7].

Интерактивное обучение – это обучение, построенное на групповом взаимодействии, сотрудничестве, кооперации, когда образовательный процесс происходит в групповой совместной деятельности. При этом активность педагога уступает место активности обучающихся, а задачей педагога становится создание условий для проведения и реализации их образовательной инициативы.

Групповая работа на уроке – форма организации учебно-познавательной деятельности на уроке, предполагающая функционирование разных малых групп, работающих как над общим, так и над специфическими заданиями педагога. Групповая работа на уроке стимулирует согласованное взаимодействие между учащимися, отношения взаимной ответственности и сотрудничества [3].

Организация учебных взаимодействий может осуществляться в микрогруппах (по 2–3 человека) и в малых группах (4–7 человек).

Остановимся более подробно на организации учебной работы в микро- и малых группах. Учебная пара (диада) чаще всего используется педагогами при тренинге для закрепления усваиваемого материала. Многие практики знают, что ничто так не способствует обучению, как изложение усваиваемого материала другому человеку. Возможны следующие формы парной работы: последовательный пересказ друг другу определенной части учебного материала; взаимопроверка проделанной работы (в том числе с применением элементов программированного контроля); работа в режиме интервью (ответы на заранее подготовленные вопросы) [7].

Так, работая методом кластера на методике обучения русскому языку и литературе, при рассмотрении любой темы из пособия М. Р. Львова «Методика преподавания русского языка в начальных классах» студенты могут проверить структурированную информацию друг у друга.

Особая эффективность образовательного процесса отмечается при организации работы в тройках. И. А. Зимняя называет следующие преимущества триад: 1) большая коллегиальность, аргументированность (за счет большего числа возникающих идей); 2) большая контактность и лабильность группы; 3) рефлексивность (за счет проявления третьего лица) как новообразования в работе группы.

Так, после прохождения очередного модуля любой дисциплины студентам в тройках предлагается задание – составить вопросы к зачету.

Работа в диадах и триадах помогает выработать навыки сотрудничества в микрогруппах, то есть в ситуации камерного общения; оно может предшествовать обучению в малых группах. Одной из техник организации групповой работы в четверках является «Междусобойчик». В этом случае камерные формы работы, приемлемые для диад и триад, сменяются дискуссионными. Учебная дискуссия является одной из популярных, но не так часто и охотно используемых педагогами-практиками форм познания, поскольку этот метод требует большой подготовительной работы и особого мастерства, заключающегося в умении руководить ходом дискуссии и втягивать в процесс обсуждения неактивных участников, поддерживать интерес обучающихся.

Рассмотрим работу в четверках при организации семинара по теме «Методика изучения глаголов в начальной школе» на технике организации – «междусобойчик». На первом этапе идет индивидуальная работа. Например, студентам за 15 минут предлагается смоделировать фрагменты уроков по изучению тем: «Время глагола. Прошедшее время глагола». «Настоящее время глагола» «Инфинитив. Неопределенная форма глагола», «Будущее время глагола (простое, сложное)». Затем идет работа в парах (горизонтальные связи). Каждый участник выбирает себе партнера. Задание по содержанию остается прежним, но цель данного этапа заключается в нахождении совместного, парного решения. Важно, чтобы найденное решение выражало общее мнение на методику рассмотрения данной темы. На третьем этапе пары меняются (вертикальные связи). Содержание работы остается прежним. Новые партнеры обмениваются своими решениями и ищут возможность обновления, корректировки выбранной методики. Время для обсуждения 10 минут. Таким образом, каждый участник групп имеет возможность выслушать мнение другого, предложить свое понимание проблемы, поучиться отстаивать найденное решение. На четвертом этапе работы выстраиваются общие подходы к выбранной методике. Студентам предлагается составить опорный конспект по теме «Методика изучения глагола в начальной школе». Время 10 минут. Затем группы представляют свою работу, преподава-

тель дополняет и уточняет теоретическое содержание рассмотренных методических тем, вследствие чего выстраивается методика изучения данной темы в начальной школе.

Таким образом, при использовании интерактивного обучения меняется способ познания, который осуществляется в формах совместной деятельности обучающихся: участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, совместно решают проблемы, связанные с предстоящей профессиональной деятельностью, моделируют ситуации, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества между разными участниками образовательного процесса.

Литература

1. Бадмаев, Б. Ц. Методика преподавания психологии [Текст] : учеб. пособие / Б. Ц. Бадмаев. – М., 2001.
2. Всероссийская научно-практическая конференция преподавателей педагогических учебных заведений «Проблемы подготовки учителя для современной российской школы [Текст] // Начальная школа. – 2007.– № 4.
3. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Изд. центр «Академия», 2001.
4. Козлова, Г. Н. Вы блистательный учитель, у вас прекрасные ученики! Методические и диагностические материалы в помощь педагогам [Текст] / Г. Н. Козлова, Г. Ю. Дмитриченко. – М. : Глобус, Волгоград: Панорама, 2007.
5. Ламакина, Т. Ю. Современный принцип развития непрерывного образования [Текст] / Т. Ю. Ламакина. – М. : Наука, 2006.
6. Кларин, М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта [Текст] / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7.
7. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения [Текст] : учеб. пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова / под ред. Т. С. Паниной. – М. : Изд. центр «Академия», 2006.

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ КАК КРИТЕРИЙ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТА К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

САФРОНОВА О. В.

г. Астрахань, Астраханский социально-педагогический колледж

Исследование проблемы формирования самоактуализации личности будущего учителя подвело нас к необходимости установления

причинно-следственных связей и зависимостей, проявляющихся в форме ведущих тенденций и определяющих стратегию этого процесса. К таким тенденциям относятся гуманистическая направленность, творческая саморегуляция и технологизация образования.

Сложность современной социально-политической и психологической обстановки в обществе, характеризующейся переоценкой старых ценностей, отказом от идеологических доминант в сложном процессе нравственного становления личности, привела к поиску принципиально новых подходов к профессиональной подготовке учителя, основанных на гуманизации всей системы образования. В отличие от господствующего технократического подхода, сегодня актуализируется «гуманистическая парадигма педагогического образования», сущность которой определяется самой гуманистической природой педагогической деятельности, в центре которой находится формирующаяся личность как «высшая ценность».

Именно тенденция гуманистической направленности педагогического образования включает в себе логику перехода от технократической к антропологической его парадигме.

Гуманизация педагогического образования предусматривает, прежде всего, субъектное развитие и саморазвитие личности учителя, готового на профессиональном уровне участвовать в учебном и воспитательном процессе, реализовать на практике современные педагогические технологии, осуществлять процессы творчества во всех сферах своей деятельности. В предлагаемой нами технологии формирования практической готовности в целостной системе профессионального образования принцип субъектного развития и самоактуализации личности учителя является основополагающим. Разработанные и апробированные технологические карты обучения и взаимодействия студентов в реальном процессе практической педагогической деятельности предусматривают наряду с формированием профессионально значимых качеств личности, овладение каждым студентом системными знаниями о закономерных связях человека с природой, государством, о процессах становления личности в реальном социокультурном и образовательном пространстве, развитие творческого потенциала каждого будущего педагога, формирование внутренней установки на самообразование, самовоспитание, саморазвитие и самоактуализацию.

Сложившаяся система подготовки педагогических кадров, нарабатывающая огромный опыт в области дидактики, ориентирована на информированность студента, в то время как педагогический колледж призван развивать умения и навыки познания, труда, общения и взаимодействия. Важна не столько сумма знаний, их количественная харак-

теристика, сколько качество знаний, умение использовать их в практической профессиональной деятельности.

Реализация системного и личностно-деятельностного принципа предусматривает и соблюдение двух значимых условий: во-первых, в содержании профессионально ориентированной деятельности будущего учителя должны быть отражены цели педагогического образования, заключающиеся в непрерывном социально-нравственном общекультурном и профессиональном развитии; во-вторых, возможность выбора системы педагогических средств, стимулирующих активно-положительную мотивацию деятельности студентов, самостоятельное целеполагание и совместное с педагогом решение педагогических задач.

Гуманистическая тенденция, являясь стратегическим направлением профессионального образования, предусматривает обращение к личности ребенка и учителя, придает ему демократическую направленность, сообщает развивающий характер обучающей и практической педагогической деятельности, реализует творческое саморазвитие и самообразование учителя.

Тенденция творческой самоактуализации находит свое выражение в принципах, одним из которых является принцип индивидуализации и дифференциации практической подготовки. Реализация этого принципа дает возможность студенту почувствовать себя субъектом своего профессионального становления и субъектом педагогического процесса. В связи с этим самостоятельная профессионально ориентированная деятельность должна быть не только содержательно сложной и интересной, требующей интеллектуального и эмоционального напряжения, но и самоуправляемой, раскрывающей индивидуальность каждого будущего педагога, а способы достижения проектируемого результата должны быть личностно адаптированы и дифференцированы в зависимости от условий их применения.

Отсюда, важнейшим условием готовности к осуществлению практической педагогической деятельности является наличие наряду с основательными знаниями предметов и педагогическим мастерством таких качеств, как эмпатия, искренность, положительное самовосприятие, отсутствие тревожности и неуверенности в себе. Р. Бернс говорит о необходимости формирования позитивной трансформации «Я»-концепции студента. Изучая индивидов с ярко выраженной тенденцией к позитивному восприятию себя и окружающих, с тенденцией к самоактуализации, он обнаружил, что они отличаются от остальных более адекватным восприятием реальности и испытывают более комфортное состояние в окружающем мире. И поскольку человек составляет неотъемлемую и важнейшую часть той реальности, которую он воспринимает, «самоактуали-

зирующаяся личность лучше знает себя и легче принимает себя таким, какой он есть», что чрезвычайно важно для педагога.

Диагностика уровня самоактуализации (уровни самооценки, самоуважения) студентов на различных этапах профессиональной подготовки подтвердила динамичность психологического новообразования личности, взаимосвязанность всех его компонентов, вариативность его формирования в зависимости от индивидуальных особенностей личности каждого студента, а также зависимость развития практической готовности от ее исходного состояния и от содержания учебной работы на протяжении всего процесса обучения в колледже.

Мы уже подчеркивали, что любая деятельность, являясь системообразующей, должна быть коллективной, творческой, личностно значимой. В процессе деятельности формируются межличностные отношения, которые могут быть благоприятными, если будут носить субъект-субъектный характер, иметь гуманистическую направленность и будут основаны на сотрудничестве и взаимодействии учителя и ученика.

В нашем исследовании большое значение для разработки программы опытно-экспериментальной работы имело обращение к изучению сущностных характеристик субъектов процесса подготовки учителя к их взаимодействию. При этом мы исходили из признания за студентом будущим учителем имманентно присущей ему субъектности. Компоненты содержания практической готовности учителя (когнитивный, операциональный и мотивационный) проявляются через видимые педагогические умения организаторские, коммуникативные. Их критериальными показателями являются соответствующие мобилизационные, информационные, ориентационные, развивающие умения, социально-перцептивные умения, умения общения и педагогическая техника. Креативность как способность и готовность к продуктивному педагогическому творчеству с наибольшей полнотой проявляется на практике через способы решения творческих, практических педагогических задач, участие в конкурсах педагогического мастерства.

Возможность творческой самоактуализации личности педагога в процессе его профессиональной подготовки предусматривает включение студентов в инновационную деятельность на разных этапах его обучения. Анализ организации учебно-воспитательного процесса в колледже, изучение программ и пособий по дисциплинам педагогического блока привели нас к необходимости ориентации предметных областей на формирование комплекса представлений и усиление их содержательной и мотивационно-ценностной направленности, определяющих формирование профессиональных качеств будущих учителей. Это имеет принципиальное значение для развития творческой ак-

тивности как педагога, так и студентов.

Наша исследовательская и опытно-экспериментальная работа показала, что большую эффективность в процессе профессиональной подготовки обеспечивают личностно- и практико-ориентированные педагогические технологии, подтверждая вывод о том, что ведущей тенденцией формирования самоактуализации личности будущего педагога является тенденция технологизации педагогического образования. Проблема взаимосвязи теории и практики обучения показывает, что звеном, обеспечивающим связь научной и практической деятельности в обучении, является технология обучения, так как выступает средством решения дидактической задачи на оптимальном, для данных условий, уровне.

Так, на первом этапе – информационном (соответствует гностическому компоненту) – формируется система знаний о самоактуализации личности и ее профессионально-педагогической направленности, необходимых будущему специалисту. Эта цель достигается путем овладения знания по предметам психолого-педагогического цикла, написанием эссе, составлением профессиограммы, прохождения психолого-педагогической практики и практики пробных уроков. Немаловажным является включение студентов в научно-исследовательскую деятельность через НСО «Эврика» и творческое объединение «Учитель будущего», защиту постеров, проектов.

Следующий этап – моделирующий (соответствует регулирующему компоненту). Его основной целью является моделирование студентом своей педагогической деятельности: отбор содержания, выбор средств обучения, способов мотивации, способов организации и управления учебно-познавательной деятельностью. Эта цель достигается через организацию учебных и практических ситуаций естественного самостоятельного научения в процессе прохождения студентами непрерывной педагогической практики. Деятельность студентов направлена на использование уже опробованных заранее «новых» способов действий и преодоление непродуктивных навыков профессиональной деятельности. Опыт организации практики позволяет еще на первом этапе отобрать наиболее эффективные пути творческой самоактуализации студента (разработка технологических карт уроков разных типов, анализ учебной деятельности учащихся с учетом вариативности учебно-методических комплектов современной начальной школы).

Третий этап – актуализирующий (соответствует процессуально-результативному компоненту). Его основной целью является освоение и закрепление на практике способов действий учителя на основе совершенствования умений целенаправленно профессионального само-

проявления. В целом актуализирующий этап выявляет возможности трансформации конкретных особенностей личности специалиста в структурные компоненты его практической педагогической деятельности. Виды общепедагогической деятельности выступают здесь как регулятор, инструмент профессионального саморазвития личности учителя. Данный период требует перехода от учебной деятельности академического типа к квазипрофессиональной деятельности.

Результативность процесса формирования самоактуализации личности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки обеспечивается посредством совокупности психолого-педагогических условий, необходимость выделения которых подтверждена в ходе исследовательской и опытно-экспериментальной работы. Если закономерность отражена в условиях, то они будут необходимыми и достаточными, то есть составляют полный набор, из которого нельзя исключить ни единого условия и нельзя добавить ничего, не нарушив обусловленности.

Прежде чем начать создавать базу для формирования в определенных условиях, конкретных путей решения данной проблемы, следует выявить уровень сформированной личностной базы студента. Для этого необходимо провести ряд исследований и определить индивидуальный показатель каждого исследуемого объекта, которым предстает перед нами будущий учитель. Для этого воспользовались рядом психологических методов: интервьюирование, метод обобщенных характеристик, психолого-педагогический эксперимент, анкетирование, рейтинг-шкалирование, изучение результатов деятельности студентов, которые, несомненно, помогли в определении необходимых для продолжения работы уровней, показателей определенных объектов или групп объектов. Но не следует забывать, что недостаточно использовать данные методы только для достижения одной цели – выявления уровня восприятия студентов и уровня возможности самоактуализации личности, в них должна быть отражена в той или иной мере, иная цель – способствование успешной подготовки будущих учителей к процессу самоактуализации.

Проведя данные исследования, можно приступать к формированию начальной направленности, к самоактуализации личности будущего учителя и для этого необходимо показать, что профессиональные задачи очень редко могут быть решены путем только логического обоснования, и, хотя, профессиональная подготовка будущих учителей основана только на интеллектуальной рефлексии осознания оснований и средств выполнения, необходимо учитывать и личностную рефлексию-осознание и умение осознавать самого себя в проблемной ситуации. Помимо этого, моделирование деятельности студентов по

выявлению и актуализации своих индивидуальных особенностей углубило наши общие представления об условиях соответствующей подготовки в следующих направлениях. Заданный первоначально аспект изучения общепедагогической деятельности остается неизменным только на информационном этапе. Если на этом этапе общепедагогическая деятельность выступает как сфера личностного вовлечения (или объект реализации потенциальных особенностей) учителя, то уже на втором – как регулятор, инструмент профессионального саморазвития личности; а на третьем – как неповторимая, профессионально-личностная система педагогической деятельности.

Таким образом, были установлены причинно-следственные связи и зависимости, проявляющиеся в форме ведущих тенденций, которые выступают как стратегия формирования самоактуализации личности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки. Сформулированные на основе ведущих тенденций принципы «сотворчества» преподавателей и студентов в целостном педагогическом процессе определяют тактику формирования готовности будущего учителя к самореализации в практической деятельности.

ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ХАФИЗУЛЛИНА И. Н.

г. Астрахань, Астраханский государственный университет

В период демократизации, перехода от унитарного к открытому гражданскому обществу произошли изменения в отношении государства и общества к людям с ограниченными возможностями здоровья, наметился переход от «культуры полезности» к «культуре достоинства». Если в прошлом господствовал принцип пользы, которую человек должен приносить обществу, то сейчас с позиций гуманистической концепции каждый достоин уважения и должен иметь право выбора, в частности выбора способа получения образования. В условиях перехода к новой гуманистической парадигме целью специального образования должно быть обеспечение полноценной и достойной жизни человека с ограниченными возможностями здоровья, включение его в социальные отношения. На смену унижающим достоинство терминам «инвалиды», «аномальные дети», «дети с отклонениями в развитии» приходят новые. В настоящее время в законодательстве Российской Федерации принят

термин – «лица (дети) с ограниченными возможностями здоровья».

Далеко не все дети с ограниченными возможностями здоровья и как следствие, имеющие особые образовательные потребности, обучаются в системе специального образования. Причины могут быть различными: количество мест в специальном образовательном учреждении ограничено, в городе нет подобного учебного заведения. В последнее время большое влияние приобретает фактор нежелания родителей обучать ребенка в специальном учреждении, так как пребывание детей с ограниченными возможностями здоровья в интернатных учреждениях (более 80 % специальных учреждений в России школы – интернаты), несмотря на наличие в них ряда положительных условий для коррекции нарушений развития, имеет и ряд недостатков: ограничиваются возможности контактов с нормально развивающимися сверстниками, дети отрываются от семьи – своей первоначальной эмоциональной опоры, у них затрудняется формирование готовности к преодолению жизненных трудностей, социальная адаптация и реабилитация.

Ведущая тенденция современного этапа развития зарубежного и российского специального образования – интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в систему массового образования.

В отечественной специальной педагогике в настоящее время интенсивно изучаются процессы дифференциации и интеграции аномальных детей в учебно-воспитательном процессе. Сторонники процесса дифференциации выступают за ограничение, выделение детей с недостатками в развитии и поведении и проведение с ними целенаправленной коррекционной работы. Сторонники процесса интеграции доказывают необходимость проведения коррекционных мероприятий с ребенком в обычных стандартных условиях деятельности общеобразовательных классов массовой школы.

Основными принципами, положенными в основу отечественной концепции интегрированного обучения, разработанной в институте коррекционной педагогики РАО, являются: ранняя коррекция; обязательная коррекционная помощь каждому интегрированному ребенку; обоснованный отбор детей для интегрированного обучения. Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательные учреждения должна происходить с учетом уровня развития каждого ребенка и возможности выбора полезной и возможной для него модели интеграции: комбинированная интеграция, частичная интеграция, временная интеграция, полная интеграция.

Модель полной интеграции предполагает создание в рамках обычного класса уникального учебного места, введение дополнительного педагога-ассистента, приспособление всей жизни образователь-

ного учреждения к потребностям детей с ограниченными возможностями здоровья. Данная модель наиболее близко соотносится с понятием инклюзивного обучения.

На современном этапе развития западной специальной педагогики термин «инклюзия» (содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе) стал заменять термин «интеграция» (объединять в единое целое). Инклюзия основывается на идеях единого образовательного пространства отдельного класса, в котором имеются разные образовательные маршруты для детей с разными образовательными потребностями, и признает гетерогенность группы как норму, при этом представления и стиль поведения, свойственные доминирующей группе, должны видоизменяться в соответствии с обычаями и мнениями детей с нарушениями в развитии.

В Законе Российской Федерации «Об образовании», принятом в начале 90-х гг., закреплено в качестве принципа государственной политики адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки учащихся и воспитанников. В этих же целях законом установлены государственные гарантии гражданам с ограниченными возможностями здоровья, закрепляя в качестве основной гарантии обязанность государства создавать таким гражданам условия для получения ими образования, коррекции нарушений в развитии и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов. В соответствии с законодательством дети с ограниченными возможностями здоровья могут получать образование в общих классах и группах системы общего образования, по индивидуальным программам специальных коррекционных образовательных учреждений. Но на деле механизмы такого способа получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья не отработаны, в общеобразовательных школах не созданы специальные условия, не подготовлены кадры, нет лицензии на осуществление подобной деятельности.

Инклюзивное обучение в общеобразовательных школах – новое явление для России. Для его эффективного внедрения в широкую практику необходимо создание специальных условий, таких как: законодательное закрепление статуса ребенка интегрированного в образовательное учреждение; проведение целенаправленной работы с обществом по принятию ребенка с ограниченными возможностями здоровья; материально-техническое оснащение общеобразовательных учреждений для создания в них специальных условий.

Продуктивность образовательной интеграции в значительной мере зависит от квалификации кадров. Широкое внедрение идей интеграции и инклюзии в общеобразовательные школы России требует внесения

изменений в процесс подготовки будущих учителей. И в этом ракурсе особое значение приобретает проблема формирования инклюзивной компетентности у будущих учителей общеобразовательной школы.

Инклюзивная компетентность учителя – это интегративное личностное образование, включающее систему ключевых и операционных компетенций, обуславливающее способность учителя эффективно осуществлять свои профессиональные функции в условиях инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая интеграцию ребенка с ограниченными возможностями здоровья в социум, развертывание его внутренних возможностей. Инклюзивная компетентность учителя общеобразовательной школы включает в содержательной сфере совокупность ключевых компетенций: мотивационной, когнитивной, коммуникативной, рефлексивной. Функциональная сфера представлена системой операционных компетенций – диагностической, прогностической, исследовательской, конструктивной, организационной, технологической, коррекционной, исходя из видов деятельности учителя.

Мы поставили перед собой задачу изучить уровень сформированности инклюзивной компетентности у студентов педагогических специальностей и учителей общеобразовательных школ. Диагностическое исследование проводилось в форме анкетирования и опроса студентов и учителей, групповых и индивидуальных бесед, использовалась методика незаконченных предложений. Полученные данные обрабатывались математическими и статистическими методами. Всего в нашем исследовании приняли участие 108 человек. Из них 68 студентов IV курса Астраханского государственного университета, освоивших дисциплины «Коррекционная педагогика с основами специальной психологии» и «Специальная педагогика» и 40 учителей общеобразовательных школ г. Астрахани.

Проверку уровня сформированности инклюзивной компетентности у студентов и учителей мы начали с диагностики когнитивной компетенции, так как прежде всего мы считали необходимым выявить четкость представления испытуемых об инклюзивном обучении. Для выяснения уровня сформированности когнитивной компетенции нами была предложена анкета.

Несмотря на то, что в предыдущем семестре студенты изучили дисциплину «Специальная педагогика», результаты были не слишком высоки, так как нас, в первую очередь, интересовало не знание основных категорий данной дисциплины, а представление студентов о современном состоянии проблемы получения качественного образования людьми с ограниченными возможностями здоровья, о сущности инк-

люзивного обучения и роли формирования инклюзивной компетентности в подготовке будущего учителя, а данные вопросы практически не отражены в Государственном стандарте по данной дисциплине.

Были предложены следующие вопросы:

– Кто, на Ваш взгляд, относится к категории «дети с особыми образовательными потребностями»?

– Какой способ получения образования, с Вашей точки зрения, наиболее способствует развитию личности детей с ограниченными возможностями здоровья?

– Каково Ваше отношение к инклюзивному обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в одном классе с нормально развивающимися сверстниками?

– Какие условия, на Ваш взгляд, необходимо обеспечить в общеобразовательной школе для реализации инклюзивного обучения?

– С какими трудностями, на Ваш взгляд, могут столкнуться учителя и ученики при осуществлении инклюзивного обучения?

– Какие причины, на Ваш взгляд, могут существенно затруднить процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в социальную среду общеобразовательной школы?

Из ответов на вопросы мы выяснили следующее.

На вопрос «Кто, на Ваш взгляд, относится к категории «дети с особыми образовательными потребностями»?» 44 человека (64,8 %) опрошиваемых ответили, что это дети с отклонениями в развитии, дети-инвалиды; 12 человек (17,6 %) – дети с задержкой психического развития, а еще 12 человек (17,6 %) – одаренные дети.

На вопрос «Какой способ получения образования, с Вашей точки зрения, наиболее способствует развитию личности детей с ограниченными возможностями здоровья?» практически все студенты отметили как наиболее эффективное индивидуальное обучение на дому, 33 человека (48,5 %) из них добавили еще и специальную школу-интернат, а 8 опрошенных (11,8 %) отметили обучение в специальном классе в общеобразовательной школе. Среди причин, влияющих на выбор дифференцированного обучения, ими назывались: опасение, что дети, имеющие отклонения в развитии, будут неуютно себя чувствовать среди обычных сверстников, отсутствие специальных программ и учебников и недостаточная компетентность учителей общеобразовательных школ для работы с такими детьми. На инклюзивном обучении остановили свой выбор 28 человек (41,2 %), обосновывая его более эффективным процессом социализации и нежеланием родителей отдавать своих детей в специальную школу-интернат.

На следующий вопрос «Каково Ваше отношение к инклюзивно-

му обучению детей с ограниченными возможностями здоровья в одном классе с обычными сверстниками?» 40 человек (58,8 %) ответили, «однозначно отрицательное», обосновывая это тем, что обычные сверстники не готовы воспринимать таких детей как равных, что им будет тяжело в обычной школе, дети могут комплексовать, чувствовать свою ущербность. Однозначно положительное отношение к инклюзивному обучению у 7 опрошенных (10,3 %). Среди положительных сторон инклюзивного обучения отмечается важность социальной среды для развития личности детей с ограниченными возможностями здоровья. С некоторыми условиями, ограничениями положительное отношение к инклюзивному обучению выразили 21 человек (30,9 %), среди таких условий отмечается слабая выраженность отклонений в развитии, желание и возможности детей, сознательность одноклассников.

На вопрос о том, какие условия необходимо обеспечить для реализации инклюзивного обучения, называются: индивидуальный подход к каждому, индивидуальный график работы, особая программа, специальные учебники и пособия для таких детей, улучшение материально-технической базы школ, создание законодательной базы, повышение уровня компетентности учителей и дополнительная оплата учителям. Среди трудностей, с которыми могут столкнуться учителя и ученики, выделяются сложность адаптации детей, отсутствие интереса к предмету, неуспеваемость, нетактичное поведение учеников и учителей, отсутствие взаимопонимания, недостаточный уровень подготовки учителей. В качестве причин, существенно затрудняющих процесс интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья в социальную среду общеобразовательной школы, называются: отсутствие специальных условий в общеобразовательной школе – 100 % опрошенных; недостаточный уровень компетентности педагогов для работы с данной категорией детей в условиях общеобразовательной школы – 32 человека (47,1 %); неготовность общества воспринимать данные явления – 24 человека (35,3 %); отсутствие в России необходимой законодательной базы для инклюзивного обучения – 8 человек (11,8 %).

Мы предложили ответить на вопросы анкеты учителям общеобразовательных школ г. Астрахани и пришли к выводу, что учителя, в большинстве своем, очень настороженно относятся к инклюзивному обучению. Из 40 опрошенных всего 14 человек (35 %) допускают возможность подобного обучения при создании определенных условий, таких как улучшение материальной базы школы, оборудование специальных помещений, уменьшение числа учащихся в классе, индивидуальный график обучения, подготовка педагогов, дополнительная оплата учителям. В основном учителя выражают озабоченность практической сторо-

ной организации инклюзивного обучения, в то время как студентов больше заботит этическая сторона: возможность некорректного отношения к детям с ограниченными возможностями здоровья со стороны сверстников и педагогов, угроза ухода от общения, замкнутости.

Для выяснения осознания испытуемыми значимости инклюзивного обучения для успешной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, интеграции их в общество и актуальности формирования у будущих педагогов инклюзивной компетентности была предложена методика незаконченных предложений, суть которой заключена в продолжении незаконченных высказываний. Также в некоторых случаях предполагалось осуществить выбор утвердительного или отрицательного смысла предложения, подчеркнув или зачеркнув слово в скобках:

- включение детей с ограниченными возможностями здоровья в общество (не) важно, потому что...;
- я считаю, совместное обучение детей с разными образовательными потребностями в одном классе необходимо/противопоказано, потому что...;
- осуществление инклюзивного обучения в общеобразовательной школе (не) позволит гуманизировать педагогический процесс, потому что...;
- формирование у будущих учителей инклюзивной компетентности (не) актуально, потому что...;
- педагог (не) должен работать над развитием своей инклюзивной компетентности, потому что... .

Результаты диагностики показали, что практически все испытуемые распределились по двум начальным уровням сформированности когнитивной и мотивационной компетенций – нулевому и низкому. Представителям первой группы (нулевой уровень) присуще индифферентное отношение к проблеме интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья в общество, отсутствие представления об инклюзивном обучении. Для второй группы характерно амбивалентное отношение к данной проблеме, неопределенные представления об инклюзивном обучении. Небольшой процент испытуемых, отнесенных нами к среднему уровню, скорее всего является следствием работы средств массовой коммуникации, которые в последнее время достаточно часто обращаются к данной проблеме, обсуждая необходимость сближения систем общего и специального образования, возможность выбора способа получения образования для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Уровень сформированности инклюзивной компетентности рассматривался нами как степень овладения будущим педагогом ключевыми и операционными компетенциями, входящими в состав инклю-

зивной компетентности. Процесс овладения ключевыми и операционными компетенциями является поэтапным, если на первом этапе не происходит формирования мотивационной и когнитивной компетенций, то и остальные компетенции не будут сформированы. Поэтому диагностировать на данном этапе исследования сформированность остальных компетенций, входящих в систему инклюзивной компетентности, мы посчитали нецелесообразным.

Исследование показало, что формированию инклюзивной компетентности как элементу профессиональной компетентности учителя в процессе подготовке студентов пока не уделяется должного внимания. Будущие педагоги и работающие учителя не имеют определенного представления об инклюзивном обучении детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе, не осознают важности данной деятельности.

По результатам проведенного анализа сделаны следующие выводы:

- с учетом потенциальной востребованности необходимо определить место и роль процесса формирования инклюзивной компетентности в ходе профессиональной подготовки будущего учителя;
- исходя из того, что инклюзивное обучение пока не введено в широкую практику общеобразовательных школ, не закреплено законодательно, а работающие учителя не обладают инклюзивной компетентностью, организация практики студентов для отработки операционных компетенций в реальной профессиональной деятельности затруднительна. Для решения этой проблемы можно применить метод контекстного обучения, предполагающий участие студентов в квази-профессиональной деятельности;
- высокий уровень сформированности инклюзивной компетентности у будущих учителей позволит им эффективно осуществлять педагогическую деятельность, обеспечивая включение в среду общеобразовательной школы не только детей с ограниченными возможностями здоровья, но и другие категории детей.

СИСТЕМНОЕ МЫШЛЕНИЕ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

АФАНАСЬЕВА Н. А.

г. Брянск, Брянский государственный университет

Педагог как субъект педагогической деятельности представляет собой совокупность, сплав индивидуальных, личностных, собственно

субъективных качеств, адекватность которых требованиям профессии обеспечивает эффективность его труда [4].

В основе профессионально-педагогической деятельности лежит управление процессами обучения, воспитания, развития, формирования. Не сообщать готовые мысли, а помочь родиться мысли в голове ученика обязан знающий педагог [5].

Сегодня необходимость системного подхода к решению теоретических и практических проблем, по мнению В. Г. Афанасьева, «диктуется самой жизнью и, прежде всего, высокой степенью интеграции образовательных процессов», где, как никогда ранее, «всё связано со всем», когда решение одной проблемы зависит от решения множества других, когда «сами проблемы приобретают системный, комплексный характер» [1].

Применение системного подхода в обучении, в жизни, в профессиональной деятельности позволит сегодняшнему студенту и будущему специалисту совершать меньше ошибок, правильно формулировать свои цели и обеспечивать их выполнение, оптимально по затратам (временным и денежным) изучать любые системы, эффективно управлять системами, правильно создавать новые системы любой природы, увеличить качество своих решений и сократить время на процесс их принятия, и наконец, прогнозировать события.

Каково же место системного мышления в структуре личности педагога профессионального обучения?

Анализ современных теорий личности свидетельствует о многообразии определений личности и представлений о ее структуре. В определениях приводятся различные основания, элементы, компоненты личности и т.п. Естественно, что за каждым из определений личности стоит представление о ее структуре. Наиболее развернутые модели личности, в которых отражается ее структура, представлены в прикладных исследованиях. Теоретическую основу этих исследований во многом определили труды Л. С. Рубинштейна. В работах Б. Г. Ананьева, К. К. Платонова и В. С. Мерлина конкретизированы представления о структуре личности. Основным признаком любой зарубежной теории личности являются структурные концепции, исследующие стабильные характеристики, которые личность проявляет в различных обстоятельствах. Следует отметить, что представления о личности, о ее структуре и подструктурах достаточно разнообразны и противоречивы. Объясняется это в первую очередь тем, что категория «структура» – это совокупность устойчивых связей между множеством компонентов объекта, обеспечивающих его целостность и самоидентичность. Представление о структуре предполагает рассмотрение объекта

как системы. Конфигурация и характер связей внутри системы и есть ее структура [3].

Рассмотрение личности как открытой, нелинейной и динамической системы обуславливает необходимость поиска адекватного ее представления. В социальных науках в последние годы для отражения многомерных процессов и явлений используют логико-смысловую модель, которая позволяет объединить разнородные компоненты. Таким образом, процессы и явления можно рассматривать с разных сторон, выделяя ведущими разные компоненты.

В своей работе мы базируемся на уже разработанную и обоснованную структуру личности как субъекта социальных отношений и активной деятельности. Она включает в себя четыре компонента [2], в которой выделены такие подструктуры, как направленность, профессиональная компетентность, профессионально важные качества, психофизиологические свойства.

Ряд исследователей (А. А. Вербицкий, Б. С. Гершунский и др.) отмечают, что новый этап развития российской системы образования характеризуется изменением представлений о личности учащегося, которая выступает в качестве системообразующего начала образовательного процесса и кроме специальных качеств наделяется субъективными свойствами, определяющими ее самостоятельность, независимость, способность к саморегуляции, рефлексии [3].

Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк отмечают, что «сегодня требуется такое развитие личности студента в процессе образования, которое даст ей возможность в дальнейшем опережать существующую в каждый момент времени востребованность знаний путем собственной познавательной активности, умение сочетать достаточно широкие общие знания с возможностью постижения ограниченного числа дисциплин» [3].

Системное мышление в структуре личности является компетентностью, которая в ходе практической деятельности постепенно становится компетенцией личности. А в процессе профессионального становления содержание подструктур изменяется, происходит интеграция компонентов внутри каждой подструктуры, развитие сложных профессионально обусловленных констелляций, интегрирующих компоненты разных подструктур, что приводит к образованию ключевых квалификаций. Последние обеспечивают конкурентоспособность, профессиональную мобильность, продуктивность профессиональной деятельности, способствуют профессиональному росту, повышению квалификации и развитию карьеры специалиста [2].

Придерживаясь мнения Э. Ф. Зеера, будем считать, что компетентность человека определяют его знания, умения и опыт. Способ-

ность мобилизовать эти знания, умения и опыт в конкретной социально-профессиональной ситуации характеризует компетенцию профессионально успешной личности.

Т. Н. Лобанова в структуре ключевых компетенций современно-го специалиста выделяет системное мышление как видение развития процессов: системный и структурированный подход к решению проблем; способность систематизировать, стандартизировать задачи и подходы, понимание приоритетов, анализ альтернатив и нахождение оптимальных вариантов решений; способность нести ответственность за принятие решений; способность видеть направление развития бизнеса, составлять точный прогноз тенденций развития рынка [3]. Также Т. Н. Лобанова выделяет и аналитические способности, среди которых рассматриваются логичность, рациональность, упорядоченность, умение формально правильно связывать суждения, последовательно мыслить и действовать и др.

Системное мышление представляет собой интеграцию компетентностей, обладать которыми должен специалист. Ориентация на формирование компетенций субъекта профессионального образования улучшит качество профессиональной подготовки выпускников учебного заведения, будет способствовать развитию их профессиональной мобильности и конкурентоспособности на рынке труда.

Литература

1. Афанасьев, В. Г. Общество: системность, познание, управление [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981.

2. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования [Текст] : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000.

3. Зеер, Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005.

4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2002.

5. Подласый, И. П. Педагогика: новый курс [Текст] / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2003.

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ВЫПУСКНИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

ЛЕМЕШЕВА Е. Н., ШАРИПОВ Б. У.

г. Борисоглебск, Борисоглебский государственный
педагогический институт

Переход на двухуровневую модель подготовки специалистов для провинциальных педагогических вузов может оказаться весьма серьезной проблемой, обусловливаемой, главным образом, систематической нехваткой преподавателей высшей квалификации и отсутствием аспирантуры по ряду специальностей. Это обстоятельство может определить дальнейшую педагогическую деятельность такого вуза – переход на подготовку выпускников только первого уровня – бакалавров.

В сравнении с объемом аудиторных занятий в существующем учебном плане, например, для специальности «учитель математики» в представленном в Интернете примерном учебном плане подготовки бакалавров по направлению 050200 – физико-математическое образование, существенно сокращены аудиторные часы на преподавание фундаментальных дисциплин, на педагогические практики и т.д. Это обстоятельство потребует от вуза с одноступенчатой подготовкой выпускников новых подходов к организации учебного процесса с целью обеспечения уровня профессиональной подготовки бакалавра не ниже, чем он был у выпускников с пятилетним сроком обучения.

Проблемой совершенствования учебного процесса кафедры математики и методики ее преподавания Борисоглебского государственного педагогического института занималась и раньше, но при этом решались, главным образом, локальные проблемы. Для решения проблемы обеспечения профессиональных качеств бакалавра на уровне специалиста с пятилетним сроком обучения необходим более глубокий, системный подход, позволяющий учесть все входные параметры учебного процесса с целью оптимизации выходных параметров качества подготовки молодых специалистов.

Для решения этой проблемы при подготовке учителей математики кафедрой разработан цикл мероприятий, в основу которых положены рекомендации международного стандарта (ГОСТ Р ИСО 9004-2001). В рекомендациях стандарта предусматривается при решении вопросов управления качеством продукции применять систему обеспечения качества, охватывающую все стадии жизненного цикла продукции. Такая система качества продукции названа «петлей каче-

ства». В педагогическом вузе такой «продукцией» является выпускник – учитель той или иной специальности.

Применительно к педагогическому вузу «петля качества» представляет собой замкнутый жизненный цикл организации учебного процесса подготовки молодых специалистов и послевузовского повышения их квалификации. Весь цикл состоит из одиннадцати позиций (или этапов). Каждый этап «петли качества» предусматривает подготовку определённого комплекта документов: методических материалов, учебных пособий, фонда контрольных материалов, методических указаний к выполнению курсовых и выпускных квалификационных работ и т.д.

Приведем краткую характеристику каждого из этапов «петли качества».

1 этап – маркетинг, поиск и изучение рынка. Своеобразным «рынком» для выпускников педагогического вуза является общеобразовательная школа, поэтому особую ценность при формировании учебного плана специальности, в особенности его регионального и вузовского компонентов, приобретает изучение требований, предъявляемых общеобразовательной школой региона к профессиональным качествам молодого специалиста.

2 этап – формирование квалификационной характеристики выпускника педагогического института. При этом учитываются требования Государственного образовательного стандарта, рекомендации органов образования и средней школы. На основании изучения государственного образовательного стандарта, литературных источников, результатов опроса специалистов и т.д. была определена совокупность основных профессиональных качеств выпускника вуза: моральные качества, волевые качества, педагогическая направленность, профессиональная готовность к педагогической деятельности, методологическая компетентность, психолого-педагогическая компетентность, методическая компетентность, профессиональная самоактуализация, информационная компетентность, креативность, коммуникативные качества, самовоспитание, самообразование, организаторские качества, экспрессивно-речевые способности. В настоящее время проводится опрос специалистов различного уровня по распределению указанных показателей по их значимости и установлению коэффициента весомости каждого из них. Всё это позволит вывести обобщенный показатель качества подготовки индивидуально для каждого выпускника.

3 этап – формирование структурно-логической схемы подготовки специалиста. Структурно-логическая схема должна обеспечить:

– логически и методически обоснованную взаимосвязь содержания изучаемых дисциплин на всём периоде обучения студента в вузе;

- систему контроля качества обучения студентов по основным, формирующим будущего специалиста, дисциплинам;
- сохраняемость знаний, полученных по основным дисциплинам специальности.

4 этап – формирование учебного плана специальности. Учебный план составляется с учетом рекомендаций Государственного образовательного стандарта и предложений региональных органов народного образования к профессиональным качествам молодого специалиста. При этом особое внимание уделялось подбору дисциплин по выбору, позволяющих активно адаптировать учебный процесс в вузе к изменяющимся условиям обучения школьников в общеобразовательной школе.

5 этап – обеспечение учебного процесса методическими материалами: учебно-методическими комплексами, рабочими программами, учебными пособиями и указаниями, учебниками, соответствующим программным продуктом и т.д.

6 этап – разработка единой на весь период обучения в вузе методики контроля знаний студентов (входных, полученных на предыдущем этапе обучения в общеобразовательной школе или другом учебном заведении; межсессионных и сессионных; остаточных, оцениваемых в обязательном порядке с периодичностью в один год; в процессе государственной аттестации и т.д.).

7 этап – разработка количественных показателей качественных профессиональных характеристик выпускника вуза, в частности, по специальности «учитель математики»; разработка способов количественной оценки качества выполнения каждого из этапов «петли качества». Согласно рекомендациям международного стандарта, обязательным условием обеспечения качественных показателей выпускаемой продукции является наличие системы оценки качества всего жизненного цикла и каждого из этапов «петли качества» в отдельности, предусматривающей разработку методов контроля каждого из показателей качества.

Количественная оценка показателей качества должна осуществляться на основе методов квалиметрии. Это наиболее сложная часть обеспечения функционирования «петли качества». И если для количественной оценки знаний студентов прекрасно апробирована система баллов, то для нахождения подходящих показателей количественной оценки качества выполнения остальных позиций «петли качества» требуется проведение дополнительных исследований.

8 этап – разработка методики рейтинговой оценки профессиональных качеств молодых специалистов, сквозной на весь период обучения студента в вузе. На этом этапе следует уделить особое внимание разработке системы оценки сохраняемости знаний студентов по основным

дисциплинам, формирующим профессиональные качества выпускника вуза.

9 этап – разработка методических указаний для подготовки студентов к прохождению педагогической практики, рекомендаций студентам по проведению уроков и организации внеклассной работы по предмету. Необходимо сформировать у студентов четкую картину их предстоящей деятельности и ориентировать их на достижение наилучших результатов. Желательно организовать систему контроля и оценки результатов, достигнутых практикантами по окончании педпрактики.

10 этап – организация послевузовского сопровождения молодого специалиста. Эта работа является своего рода обратной связью между педагогическим вузом и школой, позволяющей выявить проблемы в подготовке выпускников и, соответственно, вносить коррективы в учебный процесс.

11 этап – работа по повышению квалификации учителей. Последнее дает возможность педагогическому коллективу вуза знакомить учителей школ с достижениями вузовской науки. С другой стороны, всё это требует от преподавателей вуза постоянного повышения своей квалификации.

В настоящее время кафедра активно разрабатывает содержание, всю необходимую документацию, систему контроля качества выполнения каждого этапа «петли качества» подготовки выпускников педагогического вуза по специальности «математика».

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОРОКИНА Е. Н.

г. Невинномысск, Невинномысский государственный
гуманитарно-технический институт

Подготовка адекватно отвечающих требованиям времени специалистов – важнейшая задача системы профессионального образования. Переход к рыночной экономике сопровождается реструктуризацией производства и кризисными явлениями стихийного порядка, когда непредсказуемо возникает конкуренция между различными типами предприятий, между работниками производства. В такой ситуации решающее значение для специалиста имеет его конкурентоспособность в разворачивающемся рынке труда. Развитие рыночных отношений повлекло за собой изменение требований к профессиональному образованию.

Анализ содержания профессионального образования и результаты деятельности выпускников на предприятиях показывают, что молодые специалисты не обладают рядом профессионально важных качеств, обеспечивающих их конкурентоспособность в условиях предприятия. Реально оказывает действие противоречие между потребностью общества на новое качество продукта деятельности образовательного учреждения и практикой подготовки специалистов, при которой недооценивается значимость проблемы конкурентоспособности выпускника в производственной среде. Как следствие, формирование у студента конкурентоспособности не является составной частью содержания и организации образовательного процесса.

Конкурентоспособность – сложное индивидуальное образование. Одним из ее показателей является умение определить, быстро и эффективно использовать в конкурентной борьбе свои преимущества, особые личностные качества. При обучении и самообучении специалистов усилия должны быть направлены на развитие тех качеств, которые выгодно отличают их от потенциальных конкурентов. Сказанное дает основание предположить, что конкурентоспособность имеет вполне определенную структуру, состоящую из двух структурных блоков.

Первый блок – базовый, формируемый средствами профессионального образования. В него входят профессиональные знания интегративного характера, лежащие в основе деятельности специалиста; практические умения и навыки как показатель подготовленности к теоретическим и практическим действиям, выполняемым быстро, точно и сознательно; техническое мышление как высшая форма активного отражения технико-технологической реальности, заключающаяся в выработке творческих идей, прогнозировании событий и действий, обобщении практического опыта при решении конструктивных задач; компетентность – глубокое знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения целей, наличие соответствующих умений и навыков. Компетентность выражается в способности правильно оценивать сложившуюся ситуацию и принимать нужное решение, позволяющее достигнуть значимого результата, предполагает наличие у специалиста умения актуализировать знания и умения, использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций, ключевых квалификаций и компетенций.

Второй, личностно-индивидуальный блок, включает развиваемую средствами профессионального образования личную мотивацию; способности как индивидуально-психологические особенности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления профессиональной деятельности; ответственность как способность лич-

ности понимать соответствие результатов своих действий поставленным целям, принятым в обществе нормам, в результате чего у окружающих формируется чувство доверия к данному специалисту, что дает ему преимущества перед другими. Психологическая структура ответственности – это сплав интеллектуального, эмоционального и волевого компонентов личности; опыт регуляции своей познавательной деятельности в плане организации и управления; личностная направленность как совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности.

Исходным для раскрытия сущности конкурентоспособности личности является характер связи между отношением к себе и отношением к другим. Параметр личностных отношений представляет собой статическую характеристику личности, но вместе с тем он образует непосредственную содержательную основу динамических тенденций, активности, мотивации, предприимчивости. Значимыми являются способность личности связать самооценку с оценкой других людей и способность связать самооценку с оценкой себя другими. Наличие этой способности и потребности в оценке окружающих, является показателем открытости формирующейся личности, значимости для нее отношений с другими людьми. Исследование данного феномена в студенческой среде позволяет отнести его и к сфере профессиональной подготовки [14].

Конкурентоспособность личности не связывается только с набором определенных качеств. Целесообразно выделить два этапа в оценке сформированности возможных составляющих такой личности – на этапе начальной профессиональной подготовки и на заключительном этапе. В основе конкурентоспособности личности на первом этапе лежат три феномена: инициатива, ответственность и умение выбирать перспективное направление своей деятельности. Инициатива – это свободная форма активности, являющаяся выражением личностного интереса и творческого отношения к деятельности, которые реализуются в порядке предвосхищения деятельности, встречной активности, это сохранение личностью творческой или авторской позиции в процессе деятельности. Ответственность – гарантирование личностью достижения результата при любых обстоятельствах. Умение выбирать перспективу включает в себя такое свойство личности, когда она в общей структуре разнообразных проявлений находит то, что более отвечает уровню ее возможностей, способностей, притязаний.

Таким образом, инициатива, ответственность и умение выбирать перспективу выступают основными формами саморегуляции деятельности, ведущей к устойчивости конкурентоспособности. Законо-

мерно, у разных людей преобладают как инициатива или ответственность, так и умение выбирать перспективу; они могут иметь по своему содержанию разный характер и по-разному сочетаться друг с другом.

Спецификой процесса подготовки конкурентоспособных специалистов выступает его направленность на создание условий адаптации к своеобразной по характеру и образу жизни деятельности будущего специалиста в условиях неизбежной конкуренции; самообразованию конкретной практической области деятельности; поддержке профессионального роста выпускников. Данный процесс опирается на ряд тенденций: подчеркивается тесная взаимосвязь социально-экономической ситуации с формированием личности обучающегося на основе присвоения социального опыта поколений как условия их собственного развития; общественно-экономическая ситуация обуславливает необходимость для обучаемых постепенно усваивать такие понятия как конкуренция, инфляция, бизнес, налог, пособие по безработице, банкротство и др., которые неизбежно сопровождают профессиональную деятельность; особое внимание обращается на приобщение студентов к рациональной организации культурно-бытовой среды жизнедеятельности в усложнившихся условиях социума. Важно обеспечить будущему специалисту условия адаптации к быту; к функционированию в условиях производства; адаптацию к культуре социума [10].

Конкурентоспособный выпускник – это специалист, имеющий свободу выбора, то есть мобильный динамичный профессионал, которого отличает информационная, социальная, экономическая и ментальная включенность в профессиональную среду.

Исходя из приоритета качества рабочей силы на рынке труда, целесообразно каждому учреждению образования разработать стратегию по мониторингу качества образовательных услуг как интегрированную часть общей стратегии образования.

Стратегия по мониторингу качества образовательных услуг не должна, отличаться от общей концепции качества, которая включает три основных направления:

- ориентация на потребителя, для учреждений образования – это согласование подготовки с запросами рынка труда;
- координация и интеграция деятельности всех подразделений и учебных программ по подготовке рабочей силы, отвечающей международным стандартам качества рабочей силы;
- предотвращение брака.

Система подготовки конкурентоспособных выпускников не может быть универсальной. Каждое учебное заведение с учетом специфики уровня профессиональной подготовки, сложившейся системы

деятельности, имеющегося опыта и возможностей ресурсного обеспечения формирует специальные мероприятия в целях соответствия запросам рынка труда. В первую очередь, это относится к блокам технологии профессиональной подготовки и внешних коммуникаций. Тогда как в разработке блока мероприятий по социально-психологической адаптации выпускников к рынку труда могут быть общие подходы и принципы работы [18].

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СПЕЦИАЛИСТА

ШНЕЙДЕР Е. М.

г. Невинномысск, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт

Трансформация социально-экономических отношений, вызвавшая сокращение производства, появление широкого рынка труда специалистов с высшим образованием, многообразие и сложность в связи с этим задач подготовки инженерных кадров возникает проблема формирования профессиональной направленности студентов высших учебных заведений особенно актуальными для современной теории и практики образования.

Современному производству нужны специалисты, умеющие творчески использовать в своей профессиональной деятельности полученные знания в вузе; владеющие методами и приемами их творческой реализации в практической работе; испытывающие потребность в обновлении и совершенствовании профессионально значимых знаний и умений, отличающиеся сформированностью профессиональных принципов, взглядов, убеждений, интересов, желаний и мотивов деятельности. Такая задача требует от высшей школы организации поиска педагогических мер повышения эффективности профессиональной направленности личности студента, определение путей постоянного ее формирования на протяжении всего периода обучения в вузе.

Решение проблемы формирования профессиональной направленности личности в процессе высшего образования ограничено рядом трудностей. Первая из них заключается в том, что по дисциплинам социально-экономического и общепрофессионального циклов государственные стандарты не предусматривают профессиональной направленности образования, а значит, не ориентируют педагогов на формирование профессиональной направленности личности студента.

Вторая обусловлена наличием в каждой специальности многофункциональной и многоотраслевой специализации студентов.

В связи с этим актуальным становится поиск педагогических мер, реализация которых бы позволила обеспечить как само формирование профессиональной направленности личности студента в процессе общепрофессионального образования, так и повышение его эффективности.

Таким образом, актуальность проблемы заключается в выполнении государственного заказа по подготовке инженерных кадров, соответствующих современным требованиям социально-экономического развития общества и необходимостью разрешения следующих противоречий между:

- потребностями общества в подготовке специалистов, обладающих сформированной профессиональной направленностью личности, готовых выполнять профессиональные функции руководителей современных предприятий и отсутствием у высшей школы достаточного арсенала педагогических мер для выполнения этих требований;

- необходимостью формирования профессиональной направленности личности будущих инженеров в процессе общепрофессионального образования и недостаточной разработанностью для этого условий в педагогической теории и практике.

Несмотря на достаточно представительный спектр уже исследованных проблем, формирование профессиональной направленности личности в процессе общего, среднего специального и высшего образования, проблема формирования профессиональной направленности студентов вузов в процессе общепрофессионального экономического образования на сегодня остается мало изученной.

Эффективность формирования профессиональной направленности личности у студентов инженерных специальностей вузов в процессе общепрофессионального экономического образования повысится, если в модели ее формирования реализуется совокупность педагогических принципов системного, личностно-ориентированного и деятельностного подходов и выполняются следующие педагогические условия:

- содержание образования по дисциплинам социально-экономического и общепрофессионального циклов должно быть направлено на формирование у студентов экономических знаний и умений, необходимых для решения организационно-управленческих задач профессиональной деятельности руководителя современного предприятия;

- методика образования должна обеспечивать постановку студентов в позицию субъекта организационно-управленческой деятельности руководителя современного предприятия и способствовать формированию у них мотивов к овладению профессионально значимыми знаниями и умениями.

Для начала раскроем глоссарий, чтобы предупредить неправильное их понимание:

– «образование» – это процесс воспитания, обучения и развития в интересах человека и социума;

– «обучение» – целенаправленный процесс взаимодействия учащихся с педагогом, подчиненный присвоению культурных ценностей, образованию личности;

– «процесс обучения» – совокупность последовательных действий учителя и руководимых им учащихся, направленных на сознательное и прочное усвоение системы знаний и умений, в ходе чего осуществляется развитие познавательных сил, овладение элементами культуры умственного и физического труда, формирование основ научного мировоззрения и поведения.

Несмотря на то, что этой проблеме в последние годы уделяется достаточно много внимания со стороны как ученых-психологов, так и ученых педагогов, в определении содержания понятий «направленность личности», «профессиональная направленность личности» ни среди психологов, ни среди педагогов нет единого мнения.

К настоящему времени имеется несколько десятков определений понятия «направленность личности», которое в отношении понятия «профессиональная направленность личности» выступает в качестве родового понятия.

Например, С. Л. Рубинштейн наряду с потребностями и интересами рассматривает направленность как компонент мотивационной сферы личности. По его мнению, направленность личности представляет собой динамические тенденции, которые в качестве мотивов определяют деятельность. Она содержит два взаимосвязанных компонента: предметное содержание, то есть определенный объем, и тяготение к этому объекту.

Направленность личности по К. Н. Платонову – это одна из подструктур личности человека. Она, по его мнению, имеет не только ряд качеств (уровень, широта, интенсивность, устойчивость), но и ряд форм: желания, интересы, склонности, идеалы, мировоззрение и убеждения.

Несколько другой точки зрения придерживаются М. Е. Дуранов, В. И. Жернов и О. В. Лешер, которые, раскрывая структурно-функциональный подход к развитию личности, рассматривают направленность личности как сложный феномен, выполняющий целеполагающую и интегративную функции в развитии личности. «Направленность – это целеустремленность человека, где ведущее место принадлежит доминирующим отношениям, которые определяют поведение, деятельность личности».

Согласно результатам их исследований, направленность составляет одну из подструктур личности. Ее структурными элементами являются мировоззрение, убеждения, принципы, идеалы, установки, потребности, мотивы, интересы и желания. Все структурные элементы взаимосвязаны. Их взаимосвязь реализуется на уровне выполняемых функций, общими из которых являются функции целеполагания, прогностическая, регулятивная, интегративная, ориентировочная и методологическая.

Интересы и потребности, мотивы и желания кроме этих функций связаны между собой дополнительно ценностными ориентациями, побуждением и оценкой, а мировоззрение, убеждение, идеал, принципы и установка выполняют побудительную и воспитательную функции.

Направленность личности, в первую очередь характеризуют:

- уровень интеллектуальной зрелости, понимания ценности соответствующих отношений и деятельности;
- широта направленности, творческий подход к соответствующей деятельности, отношениям;
- сила проявления, интенсивность направлений деятельности в достижении стоящих целей;
- устойчивость направленности, проявляющаяся в установке, последовательной настойчивой деятельности по достижению цели;
- ценностные мотивы, направленные действия, отношения личности.

Направленность личности – это целеустремленность человека в своих действиях, планах и помыслах.

По своей сущности деятельность педагога сводится не столько к передаче знаний, формированию у обучаемых умений, сколько к выработке у них определенной направленности на их приобретение.

Цели, содержание, методы и организационные формы, которыми осуществляется педагогический процесс, непосредственно относятся и к формированию направленности личности.

Из этого напрашивается вывод, что нельзя с педагогических позиций ограничивать понятие «направленность личности» только подструктурой личности и составом ее элементов.

На наш взгляд, является очевидным, что характеризующие направленность такие понятия как интересы, мировоззрение, установки и т.д. ничего не значат без содержания, которое определяет эту направленность и соответствующие ей интересы, мировоззрение, установки, потребности и мотивы.

РАЗДЕЛ 3

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

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

ШИМОРИНА Е. Ф.

г. Наро-Фоминск, Филиал Российского государственного социального университета в г. Наро-Фоминске

Современная российская профессиональная образовательная корпорация имеет многоуровневую систему взаимосвязей и взаимодействий между ее отдельными структурными элементами и структурами других уровней как профессиональных, так и со структурами экономики, политики, общественных организаций, партий, движений. Эффективность таких взаимодействий определяется

Взаимная ответственность сторон обеспечивает растущую эффективность деятельности корпорации. Высокий уровень участия преподавательского состава в управление качеством предоставляемых образовательных услуг создает атмосферу сотрудничества. Участие в делах корпорации осуществляется через решения соответствующих кафедр и учебно-методических комплексов, других служб. Однако сознательное и ответственное выполнение функций и задач работниками не всегда может быть оценено как индивидуальный вклад работника (отсутствует инструментарий измерения вклада) и иметь соответствующее материальное вознаграждение.

Работа преподавателей по личным индивидуальным планам и уровень их выполнения – лишь элемент оценки участия преподавателя в образовательной деятельности. Создание модели компетентности, зафиксированной в должностных инструкциях – постоянный процесс,

так как профессиональные требования невозможно полностью эксплицировать, а стандартизировать еще сложнее.

В связи с этим в российской образовательной корпорации осуществляется построение модели компетентности в двух направлениях:

- приспособление вновь принимаемого преподавателя, работника и студента, аспиранта, докторанта к сложившейся культуре (прежде всего, это традиции, этические нормы и правила, активное участие во всех мероприятиях корпорации);

- овладение навыками, знаниями и умениями, необходимыми для работы в образовательной сфере (обучение персонала на рабочем месте, курсах повышения квалификации);

- социальная и культурная адаптация первокурсников к условиям жизнедеятельности в новом социальном статусе и др.

На каждом из перечисленных направлений осуществляется взаимодействие преподавателя и студента в определенной «ситуации» (в данном случае, в условиях обучения и преподавания) на таких уровнях, как:

1. Интимно-личностный уровень; контролирует личностное взаимодействие и характеризуется психологической близостью, проникновением во внутренний мир других людей: «преподаватель–преподаватель», «студент–преподаватель», «преподаватель–студент», «студент–студент»;

2. Деловой уровень, на котором осуществляется профессиональное взаимодействие:

- «преподаватель–преподаватель», «студент–преподаватель», «преподаватель–студент», «студент–руководитель практики, наставник», «преподаватель–производственник или научный сотрудник» и др.;

- творческое взаимодействие: внутривузовское, межвузовское и с деятелями искусства, науки, производства и т.п.;

- взаимодействие «учитель–ученик» и «ученик–учитель» в рамках корпоративной деятельности.

Среди факторов, оказывающих влияние на характер и интенсивность этих взаимодействий (то есть «ориентация деятеля на ситуацию»), можно отнести: нравственный, психологический, экономический. Кроме того, на взаимодействие оказывает влияние и структура организации, в которой авторы действуют вполне определенным образом, то есть на основе нормативной, идейной структур и структуры интересов и потребностей.

Личностное взаимодействие с окружающим миром осуществляется на основе целенаправленного выбора вектора своего развития и призвано регулировать очень важные жизненные сферы: воспитание,

культурную преемственность, социальную интеграцию. Личность, как саморефлексирующая система, способна изменять направление своих взаимодействий, опираясь на коммуникативную рациональность.

Понятие «окружающий мир» хорошо разработано М. М. Бахтиным. Разрабатывая новейшую парадигму современной реальности – лингвистическую, М. Бахтин доказывает, что человек постоянно находится в состоянии диалога с миром и с самим собой. Человек не присутствует, а диалогически участвует в бытии. Интерпретируя опыт как выход за пределы собственного Я, встречу, коммуникацию, сосуществование с Другим, с не-Я, М. Бахтин и его единомышленники подчеркивают, что человек не конструирует мир, но встречает его. Мир существует вне нас в смысле его значимости для нас. Я встречаюсь с собой и осознаю себя внутри этого мира. Я более участен этому миру, нежели детерминирован им. Опыт познания – это активное творчество объекта посредством моего живого интереса к нему.

Когнитивные психологи утверждают, что каждый человек использует большой и сложный набор схем для осмысления мира. При переработке информации люди:

- делают быстрые суждения и принимают решения о себе, если вопрос относится к их Я-схеме;
- быстро вспоминают или реконструируют эпизоды из своего прошлого, которые подходят к Я-схеме;
- часто воспринимают других сквозь призму своей собственной схемы;
- отвергают информацию, которая не соответствует их Я-схеме.

Л. Хьелл и Д. Зиглер полагают, что переработка Я-релевантной информации контролирует как причины, так и следствия внешнего поведения (основной постулат когнитивной парадигмы).

Взаимопонимание как феномен повседневного порядка неотделимо от практических действий индивидов, настраивающихся друг на друга в ситуациях. Иными словами, взаимопонимание есть интерсубъективный процесс. Субъект-объектные отношения в социально-коммуникативных процессах означают, что для познающего субъекта (информационного работника) только тогда достижима в полной мере цель работы с объектом (потребителем информации), когда он имеет обратную с ним связь. Если говорить о макросоциальных процессах социальной коммуникации, то здесь можно уже говорить о межцивилизационном информационном взаимодействии. Эти социально-коммуникативные отношения можно назвать как объект-объектные или отношения информационного общения разных обществ и разных информационных цивилизаций. Здесь информационное познание ка-

ждого из объекта носит равноправный характер: любое общество вправе интересоваться как в научном, так и в практическом плане, как строятся информационные отношения в других обществах (неслучайно возникла потребность в развитии сравнительного библиотековедения) и как их можно использовать для совершенствования социально-коммуникативных отношений в своем собственном обществе.

Система образования предъявляет определенные требования, как к преподавателю, так и к студенту, ожидая от них подходящего ее социальному статусу поведения. Но и личность (личностные ожидания) предъявляет к системе свои, вполне конкретные требования. Личность является автором в контексте взаимодействий «от личностной системы – к социальной среде» и «от социальной системы – к личностной среде».

Глубокую, философски утонченную концепцию интерсубъективности дает А. Шюц. Отметим, на наш взгляд, наиболее существенные моменты этой концепции.

Интерсубъективный мир – мир повседневной жизни. Повседневность одна из сфер человеческой реальности или, как называл их А. Шюц, конечных областей значений жизненного опыта. Наряду с повседневностью существуют иные миры (науки, религии, искусства, игры и т.п.). Каждый такой мир обладает только ему присущим когнитивным стилем, то есть особым способом субъективного отношения к жизни. Однако именно повседневная жизнь обладает верховенством над иными мирами. В ее основе донаучный жизненный мир. Он существует в виде самодостаточного наличного знания. Он не подвергается сомнению и открывается нам в непосредственном обыденном восприятии (естественной установке).

Повседневность – сфера человеческого опыта, который не требует специальных доказательств и интерпретаций.

А. Шюц полагал, что индивиды коммуницируют друг с другом в повседневных ситуациях благодаря фундаментальным постулатам и идеализациям, которые принимаются индивидами как естественные установки.

– Первый постулат – взаимозаменяемость точек зрения. Мы не сомневаемся в том, что воспринимаем мир также как другие, с которыми мы общаемся в повседневной жизни;

– Второй постулат – совпадение систем релевантностей. Я и любой другой индивид принимаем на веру то, что при осуществлении практических целей, мы вполне можем пренебречь различиями в оценках значимости тех или иных фрагментов повседневного опыта,

обусловленных уникальностью моей и его биографических ситуаций. Это позволяет интерпретировать мир одинаковым образом.

Благодаря этим постулатам (идеализациям) люди не только способны друг друга понимать, но и совместно конституировать общий для них социальный порядок. Эти возможности реализуются, как было отмечено, в повседневных дискурсах или коммуникативных практиках, которые являются связующим звеном между индивидами и социальными ситуациями, в которых они находятся. Выделяют следующие принципы реализации повседневных дискурсов:

1. Типизация жизненных ситуаций. Она связана с идеализацией и известным огрублением ситуаций. Включает в себя наборы клише, шаблонов, навыков, рецептов. Типизированные действия часто доводятся до автоматизма (поведение в общественном транспорте, кафе, на работе, дома) или приобретают форму стиля. Благодаря типизированным действиям человек не выходит за рамки повседневной нормальности. Несмотря на то, что типизация упрощает жизненные ситуации, подводит их под определенные типы, она выполняет очень важную функцию – онтологизирует общение участвующих в ситуации индивидов, а также придает онтологический статус самому дискурсу. Например, преподаватели, участвующие в образовательном процессе, с помощью типизации не просто коммуницируют друг с другом, но включаются в процесс обновления и воспроизводства знаний и умений студентов, перечень которых представлен в Образовательном стандарте;

2. С типизацией связано распознавание ситуации. У распознавания две стороны: во-первых, участники ситуации коллективно, с помощью языка, жестов проясняют ситуацию как очевидную, понятную для всех присутствующих в ней. Этот процесс, вслед за Г. Гарфинкелем, можно назвать обыденной рационализацией. Подвергнутая обыденной рационализации ситуация, хотя и сохраняет черты уникальности, все-таки легко прочитывается. Но это прочтение не напоминает чтение текста. Ситуация – не текст, а символический повод для прояснения места каждого участника в конструировании повседневного порядка, в проявлении императивов (экзистенциалов) присутствия, о чем речь шла выше. Таким образом, вторая сторона распознавания ситуации – выявление и утверждение каждым индивидом своего места в структуре повседневного порядка. Ситуация используется в дискурсивных практиках как материал, как инструментарий для решения этой насущной задачи;

3. Технологии обыденной рационализации жизненных ситуаций. Коммуницируя в рамках ситуации, люди одновременно осуществ-

влияют работу над ней, адаптируют ее к собственным экзистенциальным потребностям. Главный смысл этой работы – редукция уникальной жизненной ситуации к однородному смысловому полю, в котором ее участники прекрасно понимают друг друга, их действия носят релевантный (подобный) характер.

Основные процедуры рационализации, осуществляемые в дискурсивных практиках представлены:

– рутинизация (сведение ситуации к простым непротиворечивым логическим схемам, клише, которые не нуждаются в особых интерпретациях, или, точнее говоря, интерпретация осуществляется по отлаженной формуле, например, путем наклеивания ярлыков);

– идеализация и стереотипизация (подведение элементов ситуации и ее участников под идеальные типы, стереотипы. Например, преподаватель делит студентов по их способностям к усвоению материала, по настойчивости и т.п.

– символизация и ритуализация. Символ – знак, который указывает на нечто, имеющее смысл для определенных групп, общностей, социумов. Символы позволяют людям единообразно реагировать на социальные объекты, явления.

Условием установления и поддержания межличностного контакта является установление характеристик конкретной ситуации (роли, порядок и набор действий, правила и нормы). При этом реализация межличностного взаимодействия осуществляется в физическом и социальном пространствах. Анализ социального пространства – это анализ структуры социальных взаимодействий. Межличностное взаимодействие представляет собой совместную деятельность социально и психологически непохожих партнеров по общению. Они зависимы в осуществлении своих намерений друг от друга, осуществляют психологическое подавление и борьбу за исполнение своих намерений.

Взаимодействие скрепляет партнеров в диадную общность. Основные механизмы, обеспечивающие формирование межличностного пространства взаимодействия: взаимопонимание, координация и согласование.

Деловой уровень (профессиональное) взаимодействие тесно переплетается с творческим взаимодействием студента и преподавателя, которое осуществляется по самым разнообразным схемам. При этом либо один из авторов, либо оба являются творческими лидерами. Последствия такого взаимодействия имеют нравственный, психологический и экономический аспекты.

Динамичное изменение общественных и трудовых отношений в современной России отражает вполне закономерное и естественное ее стремление не только успешно интегрироваться в мировое сообщество

во, но и предполагает полномасштабную, спрессованную по времени, технологическую и социальную модернизацию. Вполне очевидно, что успешность этого процесса, направленного, в целом, на рост социального благополучия, во многом определяется способностью современной системы российского образования удовлетворять как потребности инновационных отраслей в высокопрофессиональных специалистах, так и в ее возможностях самой инновировать изменения путем постоянного обновления профессионального знания, его научного и технологического опережения.

Вызывает озабоченность тот факт, что в настоящее время все более значимую позицию занимает натуралистически-прагматическая позиция в сфере образования и воспитания (концепция человека деятельного). Ставка на то, что современному обществу нужны «натасканные» специалисты, удовлетворяющие потребности лишь конкретных нанимателей (такой тезис достаточно широко рекламируется в СМИ) неоправданна.

Вполне очевидно, что развитие креативности студента многоэтапно. Преподаватель на первом этапе выступает в качестве своеобразного мотиватора творческого начала, трансформируя учебную ситуацию в поисковую. Следующий этап – это направление личного поиска студента, помощь в выходе из тупиковой ситуации. Третий этап связывается с расширением группы действующих лиц. К преподавателю и студенту присоединяются сокурсники, они обмениваются мнениями, идеями, предлагают личностные варианты или откладывают решение до выяснения мнения лиц, являющихся для них авторитетами и выбирают наиболее приемлемый.

Наблюдаемый процесс сближения и даже некоторого «замещения» человека техникой, техническими средствами обучения и компьютерными технологиями происходит на фоне ослабления связи личности с личностью. Это явление разобщения, разъединения людей во всех сферах жизнедеятельности (распространение индивидуализации трудовой деятельности) исследуется учеными с различных сторон: социальной, психологической, педагогической, экономической, политической и т.п. Этот процесс длителен, многосубъектен и социально опасен.

Снижение уровня, качества, многообразия, вариативности субъект-субъектных взаимоотношений в образовательном процессе приводит к снижению возможности инноваций при воспроизводстве и обновлении знания. В связи с этим самым простым и действенным способом решения этой проблемы является активизация непосредственного, «лицо к лицу» научного и интеллектуального общения в процессе самого обучения. В течение нескольких лет нами успешно

применялись и дали положительные результаты такие известные, но, к сожалению, часто во многом замещаемые другими методами обучения, формы как: внутродисциплинарные профессиональные студенческие конференции; разнопроблемные, междисциплинарные профессиональные студенческие конференции; междисциплинарные профессиональные студенческие конференции, объединенные одной проблемой; межпрофессиональные студенческие конференции, объединенные исследованием одной проблемы.

Их особенность в том, что они проводятся внутри вуза, организатором выступает кафедра, преподаватель дисциплины и научное студенческое общество. Это скорее, конференция-семинар, на участие в котором могут записаться все желающие. Они стоят в плане работы кафедры и в плане учебно-воспитательной работы каждого преподавателя (внутродисциплинарный семинар). Число таких публичных семинаров примерно равно количеству изучаемых дисциплин в семестре и колеблется от десяти до двенадцати. В организационном плане, с одной стороны, присутствует элемент «обязательности» для основных участников конференции, а с другой – обширное поле для личного творчества.

Другим, не менее значимым достижением такого подхода является постоянное «обновление» информации и знаний, т.к. при подготовке такого рода конференций основным источником информации и актуальных тем для дискуссии является периодическая литература, производственная практика студентов, их работа. Такое «инновирование» в учебный процесс, как по содержанию, так и по актуальным проблемам в свою очередь инициирует потребность инновации в специализациях.

Разнопроблемные, междисциплинарные профессиональные студенческие конференции имеют еще более широкий круг участников и проводятся среди студентов, обучающихся по одной специальности, но на разных курсах. Такой подход позволяет не только осуществлять дополнительную экспертизу образовательных знаний, но и формировать междисциплинарные программы для получения дополнительных специализаций и осуществлять мониторинг по определению глубины и качества усвоения профессиональных знаний, возможности их применения в дискуссии.

Другим, не менее интересным направлением является оценка (десяти или многобальная система) подготовленности студента и преподавателя к работе на семинарском занятии: оценка участников (преподаватель и студент); оценка процесса обучения; оценка результатов; самооценка преподавателей; оценка используемости знаний.

МОНИТОРИНГ УПРАВЛЕНИЯ В ОБЛАСТИ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ГОЛУБЕВА А. И.

г. Гороховец, Гороховецкий колледж

В Гороховецком колледже в основу системы мониторинга управления в области качества образовательной деятельности (далее – УКОД) положены Бельгийско-нидерландская модель улучшения качества высшего образования, основанная на модели Европейского фонда по менеджменту качества (EFQM), и модель конкурса Рособнадзора и Рособразования «Системы обеспечения качества подготовки специалистов», которые дополнены стандартами и директивами ENQA, требованиями и рекомендациями стандартов серии ISO 9000:2000 (ГОСТ Р ИСО 9000-2001).

Эффективность УКОД определяется с помощью девяти критериев, которые, как и в моделях, взятых за основу, сформированы в две группы: критерии группы «Возможности» и критерии группы «Результаты». Последние оцениваются по каналам обратной связи, и предпринимаются шаги, приводящие в результате к новым действиям и улучшениям. Таким образом, в каждом критерии процесс постоянного совершенствования. Рассмотрим эти две группы критериев более подробно.

К критериям группы «Возможности» отнесены следующие пять критериев:

Критерий 1. «Лидирующая роль руководства» показывает, как руководство проявляет личное лидерство в своем поведении, в вопросах качества и принятии решений.

Критерий 2. «Стратегия и политика» касается целей и стратегических планов колледжа. Этот критерий характеризует, как колледж реализует свое предназначение посредством четко сформулированной стратегии, поддерживаемой соответствующими политиками, планами, целями, задачами и процессами.

Критерий 3. «Управление персоналом» характеризует, как колледж способствует повышению уровня знаний, квалификации и полному раскрытию потенциала своих сотрудников.

Критерий 4. «Ресурсы и партнеры» показывает, как колледж планирует отношения с внешними партнерами и управляет внутренними ресурсами в целях поддержания стратегии и политики, а также обеспечения результативности и эффективности деятельности.

Критерий 5. «Процессы управления, основные и обеспечивающие процессы» характеризует, как колледж управляет процессами с

целью реализации стратегии и наиболее полного удовлетворения потребностей всех заинтересованных сторон. При этом в этом критерии выделены три подкритерия: 5.1. Деятельность по разработке, внедрению и улучшению системы УКОД; 5.2. Основные процессы образовательной деятельности; 5.3. Обеспечивающие процессы.

Каждый из этих подкритериев разбит на определенное количество составляющих (процессов), причем оценка «уровня совершенства» каждой составляющей производится отдельно.

К критериям группы «Результаты» отнесены такие критерии, как: удовлетворенность потребителей; удовлетворенность персонала колледжа; влияние колледжа на общество, а также результативность и эффективность функционирования и развития колледжа.

Критерии группы «Результаты» были выделены с учетом трех основных аспектов: совершенство механизмов сбора и анализа информации относительно удовлетворенности потребителей, персонала и общества; степень удовлетворенности потребителей, персонала и общества различными аспектами деятельности колледжа.

Определены следующие критерии группы «Результаты», их подкритерии и составляющие:

Критерий 6. «Удовлетворенность потребителей».

Подкритерии и их составляющие: 6.1. Удовлетворенность студентов и выпускников. 6.1.1. Механизмы сбора и анализа информации об удовлетворенности студентов и выпускников; 6.1.2. Уровень удовлетворенности студентов и выпускников. 6.2. Удовлетворенность работодателей. 6.2.1. Механизмы сбора и анализа информации об удовлетворенности работодателей; 6.2.2. Уровень удовлетворенности работодателей.

Критерий 7. «Удовлетворенность персонала»

Подкритерии и их составляющие: 7.1. Механизмы сбора и анализа информации об удовлетворенности персонала; 7.2. Уровень удовлетворенности персонала.

Критерий 8. «Влияние колледжа на общество»

Подкритерии и их составляющие: 8.1. Механизмы сбора информации о влиянии колледжа на общество; 8.2. Уровень восприятия колледжа обществом.

Критерий 9. «Результативность и эффективность функционирования и развитие колледжа».

Подкритерии и их составляющие: 9.1. Механизмы сбора и анализа информации о результативности и эффективности функционирования, а также развития колледжа; 9.2. Финансовые результаты дея-

тельности колледжа; 9.3. Другие (нефинансовые) результаты деятельности колледжа.

Подкритерии и составляющие критериев группы «Результаты», как и критериев группы «Возможности», оцениваются по квалиметрическим шкалам «уровней совершенства» в соответствии с таблицей, фрагмент которой (для подкритерия 3) представлен на рис. 1.

В данную таблицу также заносились весовые коэффициенты (К) каждого критерия (подкритерия, его составляющих), а также объемы работ, выраженные в баллах, выполнение которых было запланировано на период с 2006 по 2010 гг.

| Наименование критерия, подкритерия, его составляющих | Баллы | К | Сроки и объемы работ | | | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|-----|----------------------|---------|---------|----------------|------|
| | | | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
| Критерий 3. Управление персоналом | | | | | | | |
| 3.1. Кадровая политика и принципы управления развитием персонала | 1-10 | 2,4 | 2,4-4,8 | 7,2-9,6 | 12-14,4 | 16,8-19,2-21,6 | 24 |
| 3.2. Механизмы определения квалификационных требований к персоналу, его подготовке и повышению квалификации | 1-10 | 2,4 | 2,4-4,8 | 7,2-9,6 | 12-14,4 | 16,8-19,2-21,6 | 24 |
| 3.3. Механизмы мотивации, вовлечения и поощрения персонала за деятельность по улучшению качества функционирования колледжа | 1-10 | 2,4 | 2,4-4,8 | 7,2-9,6 | 12-14,4 | 16,8-19,2-21,6 | 24 |
| 3.4. Обеспечение обратной связи и диалога между персоналом, студентами и руководством колледжа | 1-10 | 2,4 | 2,4-4,8 | 7,2-9,6 | 12-14,4 | 16,8-19,2-21,6 | 24 |
| 3.5. Повышение качества рабочей среды, обеспечение социальной защиты и повышение благосостояния персонала | 1-10 | 2,4 | 2,4-4,8 | 7,2-9,6 | 12-14,4 | 16,8-19,2-21,6 | 24 |
| Алгоритм расчета: $K3 = ПЗ1 + ПЗ2 + ПЗ3 + ПЗ4 + ПЗ5$ | | | | | | | |
| Контрольная сумма – 120 баллов | | | | | | | |

Рис.1. Критерии, подкритерии и составляющие, обеспечивающие мониторинг УКОД

Оценка «уровня совершенства» системы УКОД по всем подкритериям и составляющим может осуществляться примерно одинаково в соответствии с методикой, предложенной коллективом исследователей под руководством С. А. Степанова [1].

В зависимости от полноты выполнения требований соответствующего «уровня совершенства» по конкретному подкритерию может быть выставлена одна из следующих оценок: 1-й уровень совершенства – 1–2; 2-й – 3–4; 3-й – 5–6; 4-й – 7–8; 5-й – 9–10.

Если по конкретному аспекту деятельности (подкритерию или его составляющей) колледж удовлетворяет всем требованиям рассматриваемого «уровня совершенства», то рассматриваемому подкритерию присваивается наивысшая оценка для данного уровня – четная (для 1-го – 2, для 2-го – 4, для 3-го – 6 и т.д.). Если по конкретному аспекту деятельности (подкритерию или его составляющей) колледж удовлетворяет только нескольким требованиям (менее половины) рассматриваемого «уровня совершенства», то рассматриваемому подкритерию присваивается низшая оценка для данного уровня – нечетная (для 1-го – 1, для 2-го – 3, для 3-го – 5 и т.д.).

Руководители структурных подразделений, главные специалисты, ответственные за заполнение конкретных опросных форм, оценивают по заданной шкале уровень, на котором, по их мнению, находятся те или иные составляющие критериев системы УКОД.

Для определения сильных сторон, областей для улучшения по каждому подкритерию и составляющей критерия системы УКОД могут использоваться опросные формы. Рассмотрим пример заполнения экспертами опросной формы подкритерия «Кадровая политика и принципы управления развитием персонала» (рис. 2).

В первом, втором и третьем столбце формы указаны номера «уровней совершенства», соответствующие им требования, а также оценки по 10-ти бальной числовой шкале. Следующие два столбца заполняет эксперт. В графу «уровень совершенства и соответствующий ему балл», эксперт заносит номер уровня развития системы управления персоналом колледжа. Например, при самооценке в 2007 г. экспертом было выявлено соответствие рассматриваемого подкритерия третьему уровню совершенства, требования которого были выполнены в полном объеме. Следовательно, этому подкритерию присваивалась наивысшая оценка для данного уровня – 6 баллов. В поле для комментариев (5-й столбец) эксперт записывает аргументы, являющиеся обоснованием выставленной оценки. Например, указывает факты, подтверждающие оценку. Для рассматриваемого подкритерия такими фактами являются следующие: наличие плана повышения ква-

лификации, подготовки и переподготовки кадров, рассмотрение вопросов управления персоналом на заседаниях советов колледжа. Эти комментарии являются важной информацией при обсуждении оценок в процессе их согласования и выработки общих решений.

| № п/п | Критерии, подкритерии и составляющие системы УКОД | Шкала оценки | Уровень, балл | Примечания |
|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3.1 | Кадровая политика и принципы управления развитием персонала | | | |
| № ур. | Описание уровней совершенства составляющих модели | | | |
| 1 | Принципы развития персонала не выражены в виде четких правил, директив или процедур. Концепции кадровой политики в колледже нет | 1 | 3 уровень; 6 баллов | Факты, подтверждающие оценку: 1) наличие плана повышения квалификации кадров; 2) рассмотрение вопросов управления персоналом на заседаниях советов колледжа |
| | | 2 | | |
| 2 | В колледже разрабатывается единая кадровая политика и программа развития персонала, определяющая цели и задачи, пути решения проблем и необходимые ресурсы. Основные принципы развития персонала трансформируются в соответствующие правила, директивы и процедуры | 3 | | |
| | | 4 | | |
| 3 | В колледже разработана, документирована и систематически реализуется единая кадровая политика и программа развития персонала, базирующаяся на плане развития колледжа. Результаты реализации программы периодически анализируются, сравниваются с поставленными целями и рассматриваются на заседании Совета колледжа, принимаются необходимые корректирующие действия | 5 | | |
| | | 6 | | |
| 4 | Регулярно проводится анкетирование персонала по вопросам развития. Результаты анализируются и сопоставляются с кадровой политикой. Предпринимаются корректирующие действия | 7 | | |
| | | 8 | | |
| 5 | Кадровый потенциал оценивается на основе сравнения с потенциалом ведущих ОУ страны. Предпринимаются корректирующие и предупреждающие действия | 9 | | |
| | | 10 | | |

Рис. 2. Пример заполнения опросной формы для проведения самооценки

Опросная форма заполняется для каждого подкритерия, а собранные воедино бланки представляют собой полную информацию о сильных сторонах и областях для улучшения всей системы УКОД.

На основе индивидуальных исходных опросных форм для каждого критерия (подкритерия) и его составляющих заполняются итоговые формы, которые в графах, соответствующих «уровням совершенства», напротив каждой составляющей содержат количество оценок, соответствующих данному «уровню совершенства».

Согласование самооценки проводится в процессе заключительного совещания рабочей группы по самооценке, целью которого является анализ выставленных оценок и выведение общих согласованных оценок.

Значение согласованной самооценки по каждой составляющей вычисляется по среднему арифметическому всех оценок с округлением результата до ближайшего целого числа. При этом номер каждого уровня умножается на число соответствующих оценок, все полученные результаты складываются и делятся на общее число имеющихся оценок данной составляющей.

После формирования итоговых форм самооценки значения «уровней совершенства» критериев системы УКОД рассчитываются с учетом весовых коэффициентов подкритериев и составляющих, значения которых представлены на рис. 1. Приведем здесь алгоритм расчета результирующего значения выбранного в качестве примера подкритерия «Кадровая политика и принципы развития персонала». В этом случае весовой коэффициент равен 2,4. Следовательно, значение составляющей подкритерия для третьего «уровня совершенства» равно 14,4 баллов, которое подставляется в формулу для расчета значения критерия «Управление персоналом» следующим образом:

$$K3 = ПЗ1 + ПЗ2 + ПЗ3 + ПЗ4 + ПЗ5 \quad (1)$$

где: K5 – значение «уровня совершенства» третьего критерия;

ПЗ1- ПЗ5 – значения «уровня совершенства» подкритериев 3.1. – 3.5.

По значениям «уровней совершенства» критериев УКОД строится лепестковая диаграмма, которая показывает исходное состояние системы и направления для ее улучшения в разрезе вышеназванных девяти критериев.

По значениям «уровней совершенства» критериев системы управления качеством образовательной деятельности может быть рассчитан интегральный показатель оценки эффективности УКОД.

В заключение можно выделить основные этапы мониторинга УКОД: 1) формирование рабочей группы для проведения самооценки и ее инструктаж; 2) подготовка и рассылка опросных форм; 3) прове-

дение самооценки и заполнение опросных форм; 4) согласование и заполнение итоговых опросных форм; 5) расчет значений критериев и интегрального показателя эффективности системы УКОД; 6) определение областей для улучшения.

Таким образом, в результате проведения мониторинга в Гороховецком колледже по предлагаемой методике оценивалось исходное состояние системы УКОД, определялись сильные и слабые стороны, идентифицировались процессы колледжа, нуждающиеся в улучшении и разрабатывался план мероприятий по совершенствованию системы УКОД.

Литература

1. Степанов, С. А. Методические рекомендации для вузов и ссузов по организации и проведению самооценки эффективности функционирования систем управления в области менеджмента качества [Текст] / С. А. Степанов. – СПб., 2005.

ОДИН ИЗ АСПЕКТОВ СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЛАВРОВА-КРИВЕНКО Я. В.

г. Тюмень, Тюменский областной государственный институт развития регионального образования

О том, что непрерывная модернизация методов обучения и воспитания является реальным путем улучшения работы российской школы, говорят многие педагоги ученые и практики [1; 3; 9 и др.]. Однако данный процесс имеет и некоторые отрицательные стороны. Например, он осложняет подготовку, переподготовку и повышение квалификации педагогов-практиков из-за необходимости постоянного пополнения содержания их обучения. Сегодня в отечественном образовании возникла необходимость введения в педагогическую деятельность новых образовательных подходов, что вызвано рядом причин. К этим причинам, прежде всего, относятся: перепроизводство педагогических технологий; насыщение современного информационного рынка страны массой информации, в том числе и псевдонаучной; и другие. Псевдонаучная информация – производное обыденного сознания человеческого общества, которое всегда было чревато негативными последствиями. От сознания обыденное сознание отличается отсутствием научной базы, то есть научного знания. В «Современном словаре по педагогике» [6] по этому поводу написано: «Обыденному сознанию свойст-

венны ошибки, которые могут препятствовать научному познанию мира, способствуя сохранению укоренившихся предрассудков». Однако сказанное ни коим образом не касается народной мудрости.

В связи с вышеуказанным в российской педагогической науке и практике развернулось движение по устранению названных недостатков. Например, нами с этой целью разрабатывается направление в педагогике, претендующее на статус ее отрасли, которое в предыдущих публикациях мы обозначили как критическую педагогику или педагогику критичности. По своей сути это обучение и воспитание подрастающего поколения с развитым критическим мышлением, то есть новый принцип в их образовании – критический. Развитое критическое мышление позволит будущим специалистам успешно решать необходимые задачи, правильно оценивая имеющуюся информацию, в том числе с позиции ее научности. Мы отдаем себе отчет в том, что вся педагогика направлена на развитие мышления воспитуемого. Однако, выдвигая критическую педагогику как отрасль современной педагогики, мы стремимся к усилению действенности последней в формировании у школьников именно критического мышления, без чего сегодня не мыслим ни один специалист.

В наш адрес могут последовать замечания, что в отечественном образовании и без того развелось много педагогик. Так Я. С. Мисюра и некоторые другие исследователи насчитывают их более пятидесяти и для уменьшения такого количества предлагают их слияние под эгидой своей новой педагогики. Однако, во-первых, это не даст ничего нового, так как интеграция имеющихся педагогик – это, по сути, возврат к тому, от чего пришли, к педагогике – «праматери»; во-вторых, не так уж и много развелось педагогик, если учитывать необходимость разнообразия средств в выборе педагога-практика; в третьих, сегодняшняя дифференциация педагогики на дочерние – объективная потребность, что обусловлено многообразной сетью областей и отраслей отечественного образования; в четвертых, большинство имеющихся педагогик не являются отраслями педагогики со своим научным аппаратом, а это скорее – методические комплексы, недотягивающие до значимости технологий. Опираясь на эти доводы, мы и посчитали возможным существование критической педагогики как педагогической отрасли.

Критическая педагогика сегодня – отрасль педагогики со своим объектом и предметом исследований, целями и задачами, арсеналом средств обучения и воспитания, со своей наукой и практикой, многие положения которой проверены в школе. Критическая педагогика – это снабжение будущих специалистов совокупностью подходов

к их деятельности (исследовательским, критическим и прочими), это – обобщение в результате синтетического подхода в педагогической науке и практике страны перепроизводства методов, способов и технологий, касающихся формирования у учащихся критического мышления. Путем анализа психолого-педагогической литературы и собственного педагогического опыта нами показано, что процессы познавательного и исследовательского характера, используемые в нашем образовании для обучения и воспитания школьников и их личностей, сопряжены с развитием их критического мышления. Нами также установлено, что критическое мышление является компонентом исследовательской компетентности любого специалиста и тем самым, формирование этой компетентности у учащихся общеобразовательной школы невозможно без развития их критических способностей. В современном информационном обществе, когда рынок изобилует информацией, в том числе и псевдонаучной, без развитого критического мышления не только ученик, но и любой специалист любого профиля не состоятельны, так как только оно дает возможность разобраться во всей массе сведений и только оно является информационной защитой.

В своем убеждении мы не одиноки, так, М. В. Чикурова [8] отмечает следующее: «В последние годы количество информации, получаемой школьником из различных средств массовой информации, существенно преобладает над объемом знаний, предлагаемым образовательным учреждением. Более того, эта информация все чаще идет вразрез со школьным образованием. Между тем интенсивность воздействия на личность СМИ весьма значительна, СМИ не только информируют человека о состоянии мира, но и воспитывают, обучают, развлекают и сильно изменяют весь строй его мышления, стиль мировосприятия и тип культуры. Особенно велико их влияние на формирующуюся личность, на школьника. Поскольку прекратить или ограничить влияние телевидения, газет, журналов на учащихся невозможно, необходимо сделать СМИ не соперником, а союзником учителя. Для этого необходимо формировать критическое мышление, играющее роль информационной защиты».

Критическое мышление учащихся поддается не только последовательному формированию, но и коррекции. Нами выявлены, разработаны, спроектированы и внедрены в педагогическую практику дидактические возможности учебных предметов, педагогическая система, технология, критерии, показатели и индикаторы формирования у школьников исследовательской компетентности, а, следовательно, и критического мышления. А главное, нами показано, что объединение всех перечисленных составляющих под эгидой критической педагоги-

ки способствует формированию и интенсифицирует процесс формирования у учащихся критического мышления. В «Современном словаре по педагогике» [6] акцентируется внимание на следующем: «В процессе рационально организованной учебной деятельности учащиеся не только усваивают систему знаний, умений и навыков, но и совершенствуют свое мышление».

Таким образом, опираясь на вышеуказанное, мы утверждаем, что для развития критического мышления школьников необходим специальный подход к образовательному процессу. Им и является выдвигаемая нами критическая педагогика.

Учитель, владеющий методами критической педагогики – это специалист, глубоко разбирающийся в психологии ребенка, то есть, прежде всего, психолог, строящий обучение своих подопечных на психологических основах. Так как для того, чтобы научить ребенка распознавать информацию, учитель должен, используя его психологические возможности, неоднократно «пройти» с ним по «цепочке» этого процесса, которая чрезвычайно сложна. Прежде всего, новая информация и ее понимание представляют для ученика проблемную ситуацию, то есть вид психологической ситуации, частью осознаваемой как вопрос, на который должен быть дан ответ путем анализа и понимания всей данной информации. Это вызывает у учащегося потребность в исследовании.

Рассмотрим схему процесса распознавания значимости информации. Задача учащегося – установить к какой категории она относится к научной или псевдонаучной. Итак, учащийся получил некую информацию. Приступил к процессу ее распознавания. Для этого необходимо провести ее сравнение с другой информацией из известной ученику категории, опознание ее, припоминание необходимой в данном случае дополнительной известной ему информации, выработать суждение об исследуемой информации. В процессе сравнения мы осуществляем опознание категории информации (научная она или нет). Это самый сложный процесс для ученика, протекающий с участием сенсорного анализа, памяти и мышления. Естественно в нашем типе случаев симультантное опознание – явление редкое. Чаще всего протекает сукцессивное, то есть развернуто-последовательное опознание. Большую роль в ходе этих процессов играет припоминание, связанное с извлечением из долговременной памяти необходимой дополнительной информации. В результате этого ученик приступает к выработке суждения о категории данной информации. Будем считать, что оно у него будет заведомо истинным, так как ложное суждение не может удовлетворить его учителя. Если получен положительный результат,

то информация как научная принимается к использованию, если отрицательный, то есть информация из категории псевдонаучной, то ученик не пользуется ею.

Однако зачастую сложно распознать информацию и дать точный ответ о ее категории. В таком случае учащийся должен прибегнуть к более углубленному ее анализу, затем провести сравнение выделенных ее составных частей, опознание, припоминание и суждение по каждой из них. Все полученные суждения по выделенным частям исследуемой информации он должен синтезировать в единое целое и на этой основе выработать новое суждение. То есть в этом случае он в ходе логического действия (умозаключения) определяет ее категорию.

Из всего написанного следует, что научить ребенка осуществлению такого сложного процесса может только высококвалифицированный педагог, в совершенстве владеющий методическим арсеналом критической педагогики. Это возможно только при прохождении учителями специальных курсов повышения квалификации. На базе Тюменского областного государственного института развития регионального образования осуществляется разработка данной педагогики и обучение методам критической педагогики учителей математики, физики, химии, биологии, географии в рамках программ модулей курсов повышения квалификации: «Достижение современного качества школьного естественно-математического образования»; «Подготовка учащихся к ЕГЭ по предметам естественно-математического цикла»; «Практическая реализация профильного обучения предметам естественно-математического цикла»; «Компетентностный подход в преподавании предметов естественно-математического цикла в школе»; «Организация исследовательской деятельности учащихся по предметам естественно-математического цикла»; «Организация работы с одаренными детьми при изучении предметов естественно-математического цикла». На практикумах учителя разрабатывают планы уроков, дополнительных занятий кружков, факультативов, секций, программы специальных курсов, сценарии мероприятий, направленных на формирование у учащихся критического мышления. В результате обучения меняется отношение к этому вопросу и у самих учителей, они осознают всю значимость и важность именно такого подхода в преподавании предметов естественно-математического направления, особенно после проведения занятий по практическим работкам посещенных курсов и семинаров.

Сложность в обучении учащихся критическому мышлению заключается не только в том, чтобы научить их умениям и навыкам данного мышления. Можно представлять себе процесс критического

осмысления того или иного предмета, явления либо процесса, но совершенно не уметь использовать его на практике. Такое случается, если у учащегося не развита способность к самостоятельному мышлению. В «Современном словаре по педагогике» [6] по этому поводу отмечено: «Самостоятельность мышления – способность самому увидеть вопрос, требующий решения, и самостоятельно найти ответ на него. Самостоятельность мышления тесно связано с его критичностью». То есть педагог должен еще и всемерно развивать у ученика самостоятельность мышления. Это уже касается развития исследовательской компетентности, которой присущи виды деятельности с приставкой «само» – самоорганизация, самообразование, саморазвитие, самоконтроль и другие, в том числе и самостоятельность мышления.

Конечно, и раньше у учащихся формировались общеучебные умения и навыки. Так, в младших классах рекомендовалось обучать школьников осуществлению анализа и синтеза, выделять существенные признаки, делать выводы, и другое. В старших классах формировали такие умственные приемы как аналитико-синтетическая характеристика процессов, сравнение, и другое. Однако требования к использованию этих умений и навыков были иными. Они требовались для решения задач, не связанных с защитными функциями мышления. Сегодня же речь идет о критическом мышлении как об информационной защите.

Еще в конце XX в. гигантскую роль мышления и всех его видов в формировании научного мировоззрения учащихся отмечали многие исследователи [2 и др.]. Однако уже тогда педагоги понимали, что знания должны являться составной частью умений и навыков, представляющих собой действия с определенными свойствами, а не противопоставляться им. Так, сегодня важнейшая роль критического мышления как способа оценки знаний в формировании исследовательской компетентности учащихся не отрицается, а подчеркивается. А. В. Хуторской об учебно-познавательной компетенции пишет: «В рамках данной компетенции определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов» [7].

Нами разработан модуль «Мы и средства массовой информации» для учащихся 9-х классов на 34 часа (1 час в неделю), входящий в состав программы модульного элективного курса 9–11-х классов «Школьное ученическое исследование», основная направленность которого – самоопределение учащихся в отношениях к фактам СМИ; выработка критического мышления; выработка исследовательских умений. Содержание данного учебного модуля включает в себя такие темы и разделы, как: «Торжество истины», «Наука и духовная культура общества», «Этика науки», «На заре мысли», «Мистические уче-

ния», «Оккультные учения», «Научный мистицизм», «Псевдознание сегодня», «СМИ как источник псевдознаний». Основные знания и умения, приобретенные учащимися на занятиях курса: представление о науке как составляющей духовной культуры человечества; знание о существовании мистицизма, оккультизма, научного мистицизма и их учений; представление о том, что такое псевдознания, а также о роли современных СМИ в их распространении; умение отличать факты от домыслов; умения вести поиск информации, составлять ее краткие описания, реферировать информацию, составлять картотеку, писать обзор литературы. По результатам обучения учащиеся пишут реферативно-исследовательскую работу с критическим осмыслением и анализом исследуемой ситуации, тематика которых весьма разнообразна, например: «Средства массовой информации и псевдознания», «Мистические учения», «Религия (плюсы и минусы)», «Оккультизм», «Магия», «Хиромантия», «Астрология», «Научный мистицизм», «Уфология (плюсы и минусы)», «Что такое «Тайная доктрина»», «Научная фантастика», «Подводные миры», «Феномен НЛО», «Сны и сновидения», «Колдуны и прорицатели» и многие другие. Несмотря на занимательный характер тем рефератов, грамотный педагог может сделать их материалом для формирования у учащихся критического мышления, так как для того, что бы оценить некоторую полученную информацию, учащиеся должны иметь представления об «околонаучных» веяниях, суевериях, домыслах, для последующего проведения сравнения и сопоставления изучаемой информации, прежде чем ее использовать.

Касаемо средств массовой информации и коммуникации Г. К. Селевко и др. отмечают, что они: «в начале XXI века проникли во все виды жизнедеятельности людей, образовали информационную социально-культурную среду, в которой живет человек. Мир вступил в новый этап своего развития – информационное общество» [5], то есть современные ученики, также как и взрослые, вовлечены в эту информационную социально-культурную среду. И это настораживает, так В. Н. Лавриненко и др. считают, что: «в последнее время в нашей стране получают все большее распространение различного рода ненаучные виды знания, такие, например, как астрология, магия, эзотерические, мистические и т.п. учения. Постепенно, но достаточно определенно, они вытесняют на периферию общественного сознания естественно-научную картину мира, основанную на рациональных способах его объяснения. Вот почему научной и педагогической обществу следует обратить на это особое внимание» [4].

Таким образом, современные учебные программы и планы курсов подготовки, переподготовки и повышения квалификации педаго-

гов-практиков в своем содержании должны быть откорректированы и иметь глубоко разработанную систему обучения учителей теории и практике критической педагогики. Конечно, как и во всяком новом начинании будут иметь место свои сложности и препятствия, которые необходимо преодолевать и устранять. В этом залог дальнейшего совершенствования российского образования.

Литература

1. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды [Текст] / Ю. К. Бабанский ; сост. М. Ю. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989.
2. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : Просвещение, 1972.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
4. Лавриненко, В. Н. Концепции современного естествознания [Текст] : учеб. для вузов / В. Н. Лавриненко, В. П. Ратников, Г. В. Баранов и др. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002.
5. Селевко, Г. К. Социально-воспитательные технологии [Текст] / Г. К. Селевко, А. Г. Селевко. – М. : Народное образование, 2002.
6. Современный словарь по педагогике [Текст] / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2001.
7. Хуторской, А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Политика в образовании // URL: <http://www.eidos.techno.ru/news/compet.htm>, 2002.
8. Чикурова, М. В. Контролировать сформированность информационной компетенции [Текст] / М. В. Чикурова // Школьные технологии. – 2004. – № 1.
9. Шишов, С. Е. Мониторинг качества образования в школе [Текст] / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998.

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ СТАНОВЛЕНИЮ НРАВСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ

ОВИНОВА Л. Н.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

По мнению В. Тютюнника, использование метода моделирования несет в себе основные преимущества системного подхода, опира-

ясь на которые, мы можем так определить преимущества использования моделирования в отношении педагогического содействия становлению нравственности: во-первых, моделирование педагогического содействия становлению нравственности в процессе учебно-педагогического общения позволяет учесть широкую систему основных факторов и условий, влияющих на его содержание, уровень развития и структуру; во-вторых, представить основные компоненты педагогического содействия как логически однородные и на основании этого провести их сравнение и анализ; в-третьих, выделить внутри основных уровней и компонентов структуры педагогического содействия отдельные подсистемы, имеющие самостоятельное значение и содержание.

Кроме того, необходимость модели педагогического содействия становлению нравственности студентов обусловлена социальным заказом общества, состоящем в необходимости совершенствования личностной подготовки специалистов; потребностями высших учебных заведений иметь научно обоснованную модель, которая послужит руководством к действию в поиске путей совершенствования подготовки специалистов в нравственном аспекте.

К социально-педагогической модели предъявляются определенные требования – она должна быть: объективным соответствием моделируемому объекту; способной заменить его в определенном отношении; способной обеспечить опытную проверку получаемых результатов; она должна быть интерпретируема на разных этапах в одних и тех же содержательных терминах социальной педагогики и т.д.

Опираясь на особенности педагогических моделей, выделенные в литературе и требования, предъявляемые к педагогическому моделированию, была спроектирована модель педагогического содействия становлению нравственности студентов в процессе учебно-педагогического общения.

Спроектированная модель как система, представлена комбинациями различных компонентов, объединенных связями.

Применительно к нашей модели, такими компонентами являются компоненты нравственности, аспекты педагогического содействия – содержание образования, методы и формы, определяемые в соответствии с содержанием образования, характер учебно-педагогического общения, также гуманно-ориентированное образовательное пространство, в рамках которого существует система.

Практическая ценность модели в любом педагогическом исследовании в основном определяется ее адекватностью изучаемым сторонам объекта, а также тем, насколько правильно учтены на этапах построения модели основные принципы моделирования (наглядность, определен-

ность, объективность), которые во многом определяют как возможности и тип модели, так и ее функции в педагогическом исследовании.

Методологическими основаниями нашей модели является системный, синергетический подход и теория гуманно-ориентированного образования. Опираясь на эти основания, мы определили особенности отражения вышеназванных предпосылок в содержании основных компонентов модели.

Основываясь на особенностях педагогических моделей, в нашей модели мы определили следующую структуру. Определяя систему как организованный комплекс средств достижения общей цели, исследователи отмечают, что «такой комплекс имеет в общем случае иерархическую структуру, каждый из элементов которой по ступеням иерархии является средством достижения цели элемента (подсистемы) более высокого уровня».

При определении основания модели мы опирались на особенности морфоструктуры нравственности.

В основание модели педагогического содействия положены компоненты нравственности, основными из которых являются: гностический (осведомленность в области морали, нравственных норм и принципов), ценностный (нравственное сознание, нравственные ценности, потребности и др.) и деятельностный (нравственное поведение), содержание которых соотнесено с компонентами модели образованности, разработанной Г. Н. Сериковым [2].

На различных этапах учебно-педагогического общения, направленного на развитие нравственности студентов, приоритетным является становление соответствующего компонента.

На первом этапе становления нравственности в процессе учебно-педагогического общения осуществляется нравственное ориентирование личности через широкий спектр насыщения студентов этическими знаниями. Этические знания – это распространенные мнения и суждения о моральных идеалах, личностных образцах, принципах, качествах и нормах, регулирующих поведение людей в обществе. Знания – основа разумного поведения, они передаются человеку организованным путем в процессе обучения и воспитания и при определенных условиях превращаются в убеждения. И. М. Дуранов, М. Е. Дуранов, В. И. Жернов, О. В. Лешер, считают, что знания (интеллектуальный фактор развития этических качеств личности) являются основой для формирования убеждений. Гностический компонент нравственности личности связан с овладением знаниями в форме идей. Однако осведомленность является только одним из компонентов образованности в нравственном аспекте. Само по себе этическое знание не гаран-

тирует формирование нравственных ценностей, потребностей, мотивации нравственного поведения.

Гностический компонент нравственности, таким образом, неразрывно связан с ценностным компонентом. Важную роль в становлении ценностного компонента нравственности в образовательном процессе играет характер разного рода отношений личности: непосредственно к нравственным нормам, к партнерам в учебно-педагогическом общении, к своей образовательной деятельности, к себе. У студента расширяется сфера деятельности субъектного начала. Она – в эмоциональном сосредоточении на нравственных ориентирах человеческого бытия, что требует от студента конкретизации собственной нравственной позиции. Активизация в человеке эмоциональной реакции на другого психологи связывают с культивированием в нем гуманного отношения к людям. Поэтому «вкладывание себя в другого» В. А. Сухомлинский рассматривает как важнейший путь развития эмоциональной культуры. Основная педагогическая задача на этом этапе – создание условий для накопления студентами эмоционально-образных представлений в их нравственном опыте поведения. Как считают психологи, атрофия потребности в эмоциональном контакте с другими самым отрицательным образом сказывается на развитии гуманистических качеств личности.

Следовательно, содействие в формировании нравственных отношений является необходимой частью содействия становлению ценностного компонента нравственности личности студента.

Этические знания, нравственные убеждения и чувства, сливаясь и обогащая друг друга, отражают специфические черты нравственного сознания, формируемого в образовательном процессе и являются фундаментом нравственности, которая развивается и совершенствуется в процессе сложной нравственной практики.

Для достижения соответствующего уровня нравственности требуется необходимый опыт нравственной деятельности. Наполненность гностического и ценностного компонента нравственности определяет содержание деятельностного компонента, то есть способствует проявлению нравственности в поведении личности, как в реальном, так и в речевом.

Важнейшим аспектом воспитания нравственных ценностей следует считать организацию нравственного выбора и опыта нравственного поведения воспитанников, в процессе которого включаются интеллектуально-волевая, мотивационно-ценностная и чувственная сфера личности.

Содержание компонентов взаимосвязано, поэтому процессы педагогического содействия направлены на совокупность компонентов. Это соответственно представлено в модели. Связи между компонен-

тами нравственности – гностическим, ценностным и деятельностным – являются прямыми, поскольку только взаимодействуя, они влияют друг на друга и, в конечном счете, определяют уровень нравственности как системы в целом.

Следующим уровнем модели являются основные направления педагогического содействия (непосредственно образовательный процесс и организованная досуговая деятельность) и его аспекты (содействие в организации содержания образования и организованной досуговой деятельности).

Мы рассматриваем необходимым осуществление педагогического содействия становлению нравственности студентов не только непосредственно в образовательном процессе, но и в организованной досуговой деятельности. Является общеизвестным, что развитие личности не заканчивается одновременно с учебным занятием. Г. Н. Сериков подчеркивает, что образовательный процесс нецелесообразно делить на процессы обучения и воспитания: «... В образовательном процессе обучение и воспитание не разрываются (не отделяются друг от друга), а в нем реализуются две взаимосвязанные функции (воспитания и обучения)... Речь идет о специфической реализации образовательного процесса, в которой обучение направлено на воспитание, а воспитание базируется на результатах обучения» [3].

Вследствие этого в нашей модели педагогическое содействие направлено на целостный процесс образовательной деятельности студента.

Рассмотрим особенности организации учебно-педагогического общения в образовательном процессе, обеспечивающего педагогическое содействие становлению всех компонентов нравственности студента.

В дидактическом процессе традиционно выделяются три компонента: содержание деятельности (содержание образования), методы (способы осуществления, виды деятельности студента и преподавателя) и организационные формы.

По нашему мнению, учебно-педагогическое общение, направленное на воспитание нравственности студентов, должно быть организовано так, чтобы его ядро составляли нравственные ценности, приобщение к ним студентов.

Предлагая студентам определенные духовно-нравственные ценности, педагог должен отдавать себе отчет в том, что его профессиональная деятельность заключается не только в более или менее эффективном привитии этих ценностей своим воспитанникам. Иногда, в силу объективных и субъективных причин, такого привития не наблюдается, но это не означает, что воспитательное воздействие не состоялось, так как одной из главных целей воспитания является формирование у воспитанников

духовной открытости и восприимчивости к различным способам взаимоотношений между людьми и оказание помощи в становлении взглядов, на основе которых студенты могут выработать индивидуальную систему убеждений и моделей поведения.

Другим направлением педагогического содействия является организованная досуговая деятельность. Научное обоснование досуговой деятельности как одного из ведущих видов деятельности, наряду с игровой, учебной и трудовой было сделано В. А. Воловик и А. Ф. Воловик. Исследователи отмечают необходимость целенаправленной организации досуга, в процессе реализации которого удовлетворяются потребности человека, в том числе и нравственные (В. А. Разумный, Э. В. Соколов, В. М. Пича, И. В. Бестужев-Лада, В. М. Димов и др.). В педагогике досуга – новой научной дисциплине – выделены три уровня досуговой деятельности, подчиненные определенной иерархии. Это такие уровни, как потребление, творчество и экстериоризация [1]. Задачей педагогической организации досуговой деятельности является перевод ее на более высокий уровень. Г. Н. Сериков отмечает, что «... досуг учащихся можно использовать в качестве «полигона» апробации ими каких-либо аспектов, усвоенных в образовательном процессе знаний и умений. Это служит фактором воспитания учащихся, ибо они на практике могут пользоваться ценностями, декларативно усвоенными в когнитивной деятельности» [3]. Полагаем, что организованная досуговая деятельность обладает достаточным потенциалом для развития нравственных качеств студентов. Очевидно, что образовательная деятельность и организованный досуг студентов следует рассматривать во взаимосвязи в целях развития нравственности студентов.

Таким образом, в модели мы выделяем два основных аспекта педагогического содействия – содействие в организации образовательного процесса и содействие в организации досуговой деятельности.

Рассмотрим особенности педагогического содействия в аспекте организации содержания образования.

В процессе обучения реализуется содержание образования, которое выступает одним из основных его средств и факторов развития личности. В последнее десятилетие в свете идеи гуманизации образования все более утверждается уже упоминавшийся выше личностно-ориентированный подход к выявлению сущности содержания образования. Этот подход нашел отражение в работах И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, В. С. Леднева, Б. М. Бим-Бада, А. В. Петровского.

Так, И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин под содержанием образования понимают педагогически адаптированную систему знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-

волевого отношения, усвоение которой призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению (сохранению) и развитию материальной и духовной культуры общества.

В соответствии со сказанным, личностно-ориентированное содержание образования направлено на развитие природных особенностей человека (здоровья, способностей мыслить, чувствовать, действовать); его социальных свойств (быть гражданином, семьянином, тружеником) и свойств субъекта культуры (свободы, гуманности, духовности, творчества). При этом развитие и природных, и социальных, и культурных начал осуществляется в контексте содержания образования, имеющего общечеловеческую, национальную и региональную ценность.

Многими исследователями доказано, что потенциалом нравственного воздействия обладает содержание практически любой дисциплины; важно лишь педагогу акцентировать внимание студентов на нравственных аспектах изучаемых явлений и процессов.

Особенностью содержания образования в целях развития компонентов нравственности является направленность его на формирование нравственных ценностей.

Таким образом, необходимыми элементами содействия в аспекте организации содержания образования являются: нравственное просвещение (повышение уровня осведомленности в области морали), приобщение к нравственным ценностям, создание условий для реализации нравственных качеств в деятельности.

Данное направление в организации содействия предполагает использование соответствующих форм и методов. Л. Л. Шевченко справедливо отмечала, что в практике воспитания нравственности у студентов существуют определенные трудности. Они связаны, прежде всего с тем, что студент к началу обучения в вузе уже обладает определенными нравственными ориентирами. Как правило, в процессе приобщения к нравственным ценностям упор делается на теоретическое восприятие информации. Такое положение приводит к низкому уровню осведомленности в области морали, отсутствию потребности нравственно целесообразной деятельности. Следовательно, при определении методов содействия необходимы такие, которые позволяли бы включать студента в активную деятельность по освоению нравственных ценностей.

И. С. Якиманская, В. В. Сериков, В. А. Ситаров, В. Г. Маралов и др. также предлагают использовать личностно ориентированные методы обучения и воспитания. Л. Л. Шевченко предлагает использо-

вать ролевые игры, в ходе которых студенты усваивают нормы отношений, способы поведения. Ю. В. Ванцев рассматривает в качестве эффективного метода приобщения к нравственным ценностям этический дискурс. Дискурс – это свободное обсуждение, не ограниченное по составу участников, по тематике и по времени. Границы дискурса совпадают со сферой употребления языка. Всякое решение остается принципиально погрешимым, требующим пересмотра с учетом интересов здесь и сейчас коммуницирующих индивидов. Дискурс – это диалог, который ведется с помощью аргументов, при этом каждое высказывание содержит притязание на общезначимость. Юрген Хабермас обозначил 4 условия функционирования дискурса и назвал их «моделью идеальной речевой ситуации. Условия дискурса таковы:

- равенство шансов на применение коммуникативных речевых актов участниками дискурса;
- равенство шансов на тематизацию мнений и на критику;
- свобода самовыражения, предотвращающая формирование подавленных комплексов;
- равенство шансов на применение регулятивных речевых актов, исключающее привилегии.

Спроектированные в нашей модели методы соотносятся с организационными формами.

В педагогической литературе при исследовании форм организации педагогического процесса основное внимание уделяется организации обучения (Ю. К. Бабанский, И. Я. Лернер, М. И. Скаткин и др.). Данное положение обусловлено взглядом на конкретную форму обучения как на совокупность актов взаимодействия студента и преподавателя (А. С. Гаязов). В зависимости от целей акты взаимодействия делятся на этапы. Система этапов, построенных в соответствии с логикой процесса обучения, составляет форму организации обучения.

В соответствии со спецификой учебно-педагогического общения, в процессе которого осуществляется воспитание нравственности студентов, были определены в качестве наиболее эффективных формы, имитирующие различные виды нравственной деятельности в речевом общении, например: ролевые игры, анализ ситуаций нравственного выбора, дискуссии и этический дискурс.

Анализ научных работ позволяет сделать вывод, что использование выделенных форм и методов организации образовательного процесса будет обеспечивать становление и развитие основных компонентов нравственности студентов при соблюдении следующих условий:

- единства слова и дела, функциональной связи между нравственным просвещением обучающихся и организацией опыта их нрав-

ственного поведения;

- на этой основе – формирование нравственной мотивации поведения и отдельных поступков;

- хорошего знания личных связей обучающихся; организация внеучебной деятельности и досуга, активизация обучающихся в различных формах такой деятельности;

- максимальной гуманизации процесса воспитания, направленности его на развитие и совершенствование каждой личности;

- создание мажорного эмоционального тона в процессе образовательной и организованной досуговой деятельности.

- личного примера взрослых в воспитании нравственных установок и отношений учащихся.

В то же время А. Ю. Ефремов делает вывод, что условия для нравственной самоорганизации личности будут безнравственными, если:

- обращение педагога к воспитуемым будет направлено только к чувственной оболочке сознания;

- педагогом используются насильственные средства приобщения к нравственным ценностям, как установленной, а не самостоятельно, добровольно принимаемой норме.

Поскольку одной из научных предпосылок педагогического содействия становлению нравственности студентов является теория гуманно ориентированного образования, значит, образовательное пространство модели является гуманно-ориентированным. Принцип гуманизма отражен в модели таким образом:

Во-первых, в отражении характера взаимодействия между участниками образовательного процесса. Субъект-субъектный характер учебно-педагогического взаимодействия является отражением принципа гуманизма в образовании;

Во-вторых, в отборе форм и методов осуществления педагогического содействия.

В модели представлены связи различного характера. Например, связи между компонентами нравственности – гностическим, ценностным и деятельностным – являются прямыми, поскольку только взаимодействуя, они влияют друг на друга и, в конечном счете, определяют уровень нравственности как системы в целом. Взаимовлияющими являются такие компоненты модели как содержание педагогического содействия, оказание педагогического содействия становлению нравственности в организованной досуговой деятельности; в свою очередь данные компоненты связаны определенным образом с характером взаимодействия участников образовательного пространства. Для осуществления педагогического содействия это взаимодейст-

вие должно носить характер субъект-субъектного, под которым мы понимаем «такое педагогическое общение субъектов образования, которое создает наилучшие условия для развития учебно-профессиональной мотивации, придает обучению характер сотрудничества, обеспечивает достижение целей и задач образования, способствует развитию обучаемых и позволяет педагогу повышать свой профессионально-педагогический потенциал» (Э. Ф. Зеер).

Таким образом, педагогическое содействие становлению нравственности студентов в процессе учебно-педагогического общения означает прежде всего ненавязчивую поддержку становления нравственных качеств студента, перевода нравственных ценностей в личностные, формирование потребности нравственного поведения в жизнедеятельности. Содействие становлению нравственности студентов состоит, прежде всего, в организации субъект-субъектного взаимодействия между участниками образовательного процесса в рамках гумано-ориентированного образовательного пространства. Для субъект-субъектного взаимодействия характерен диалогичный подход во взаимодействии, толерантность в межличностных отношениях участников учебно-педагогического общения, применение личностно-ориентированных технологий при организации образовательного процесса.

Таким образом, в процессе системного ориентирования нами была разработана и теоретически обоснована модель педагогического содействия становлению нравственности студентов в процессе учебно-педагогического общения. На наш взгляд, данная модель является оптимальной, так как в ней достигнуто оптимальное соотношение между такими необходимыми признаками модели как простота и адекватность реальности (И. О. Котлярова).

Наша задача в построении модели педагогического содействия становлению нравственности студентов состояла в том, чтобы создаваемая модель была выполнена так, что все составляющие ее элементы, знаковые образования отражали в максимальной полноте реальность учебно-педагогического общения в образовательном процессе вуза, то есть чтобы модель отвечала требованиям надежности и валидности, применяемым ко всем методам научного познания.

Не все множество эмпирически найденных и теоретически описанных фактов может быть включено в модель педагогического содействия становлению нравственности студентов в связи с тем, что модель никоим образом не может быть полностью идентична воспроизводимой ею действительности, ее основная функция как раз и заключается в выделении существенных сторон и связей действительности.

Литература

1. Воловик, А. Ф. Педагогика досуга [Текст] : учебник / А. Ф. Воловик, В. А. Воловик. – М. : Флинта, 1998.
2. Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения [Текст] / Г. Н. Сериков. – Курган : Зауралье, 1997.
3. Сериков, Г. Н. Управление образованием: системная интерпретация: монография [Текст] / Г. Н. Сериков. – Челябинск : ЧГПУ «Факел», 1998.

ПУТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

ГАСПАРЯН Г. В.

г. Астрахань, Астраханский социально-педагогический колледж

Подготовка гражданина, специалиста, воспитание личности является одним из приоритетов государственной политики. Не случайно за последние годы вышел целый ряд постановлений Правительства России, направленных на улучшение работы с молодежью, на повышение качества воспитания профессиональных учебных заведениях, особенно в системе среднего профессионального образования, таких как Федеральный закон «Об образовании», постановление Правительства «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» и др.

Наличие образования, разумеется, не гарантирует получение хорошей работы, но его отсутствие сводит к нулю все шансы к ее получению. В то же время высокий профессионализм в сочетании с образованностью и культурой гарантирует выпускникам успех в трудоустройстве, карьере, получении достойного заработка, приобретении уверенности в завтрашнем дне.

Вот почему учебно-воспитательный процесс в АСПК (Астраханский социально-педагогический колледж) ориентирован на формирование конкурентоспособных специалистов.

Связь между воспитанием и обучением является объективной закономерностью так же, как связь между обучением и развитием. Однако воспитание в процессе обучения осложняется влиянием внешних факторов (среда, микросреда), что делает воспитание более сложным процессом.

Воспитательная функция обучения состоит, собственно, в том, что в процессе обучения формируется нравственные и эстетические представления, система взглядов на мир, способность следовать нор-

мам поведения в обществе, исполнять законы, в нем принятые. В процессе обучения формируется также потребности личности, мотивы социального поведения, деятельности, ценности и ценностная ориентация, мировоззрение.

Воспитывающим фактором обучения является, прежде всего, содержание образования, хотя не все учебные предметы имеют равный воспитательный потенциал. У гуманитарных и эстетических дисциплин он выше: преподавание истории, литературы, психологии и педагогики, музыки, мировой художественной культуры, хореографии и др. предметов в силу предметного содержания этих областей знания представляет большие возможности для формирования личности. Специальные предметы способствуют выработке интереса, любви к профессии, трудолюбия, ответственности, дисциплинированности и других качеств личности.

Вторым фактором воспитания в процессе обучения является характер общения преподавателя и студентов и психологический климат в группе, взаимодействие участников процесса обучения, стиль руководства преподавателем познавательной деятельности студентов.

Чтобы оказывать формирующее воздействие на студентов в обучении, преподаватель должен, во-первых, анализировать и отбирать учебный материал с точки зрения его воспитательного потенциала, во-вторых, так строить процесс обучения и общения, чтобы стимулировать личностное восприятие учебной информации студентами, формировать их интересы, потребности.

Профессиональное ориентирование является составной частью воспитательной работы на протяжении всего периода обучения студентов.

Педагогический коллектив колледжа стремится осуществлять подготовку специалистов так, чтобы дать каждому выпускнику базовое образование и культуру, то есть готовить самостоятельного, конкурентоспособного специалиста, который был бы востребован обществом и как профессионал, и как личность. Этому в немалой степени способствует педагогическая практика, которая осуществляется на базе образовательных учреждений города, в основном работающих по современным технологиям образования и воспитания, ведущих экспериментальную работу, в том числе и с участием наших преподавателей-методистов.

Учебно-воспитательный процесс в колледже построен таким образом, что каждый урок включен в единую воспитательную систему. Единая педагогическая концепция в области воспитания – непременное условие подготовки специалиста, отвечающего требованиям квалификационной характеристики. Развитие индивидуальных спо-

собностей каждого студента осуществляется независимо от уровня его умственного развития. Преподаватели колледжа стремятся создать условия, позволяющие каждому студенту работать в своем оптимальном режиме, что дает шанс практически в каждом поднять интерес к учебной и внеучебной деятельности, заложить положительные мотивы учения. Возможности нашего учебного заведения создают условия продвижения в этом направлении. Усвоение целого ряда дисциплин, особенно по специализациям, ведется путем деления на подгруппы, в процессе педагогической практики преподаватель-методист работает с мини-группой (6–8 человек). Обучение игре на музыкальном инструменте проходит индивидуально с каждым студентом.

К окончанию колледжа подавляющее число студентов приобретает личностные качества, а также профессиональную подготовку (в зависимости от специальности), что делает наших выпускников конкурентоспособными на рынке труда. Большинство из них работает в образовательных учреждениях города и области.

АЛГОРИТМ АНАЛИЗА СТУДЕНЧЕСКИХ НАУЧНЫХ РАБОТ (ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНАЯ ПАРАДИГМА)

ГОГОЛЕВ Н. В.

г. Киров, Кировский филиал Московского гуманитарно-экономического института

Системный анализ студенческих дипломных работ позволил автору статьи сформулировать алгоритм их анализа с целью совершенствования логики представления (подачи) исследовательского материала. Для окончательного логического оформления дипломной работы студент-дипломник должен пересмотреть методологический аппарат работы, ее структурные элементы и ответить на соответствующие вопросы. Такая процедура дает студентам возможность соотнести все элементы своей исследовательской работы и устранить обнаруженную несогласованность, а также подготовиться к ответам на вопросы членов ГАК во время защиты дипломной работы. Критерием согласованности элементов исследовательской работы является содержательное непротиворечие всех ее элементов, а основным «камертоном» и фокусом согласования – гипотеза исследования.

Начинаем работу с первого пункта:

1. Название работы (тема)

1.1. Что предполагает название работы, о чем это исследование?

- 1.2. Что, судя только по названию, может быть предметом и объектом исследования?
- 1.3. В чем заключается проблема исследования?
2. Цель исследования
 - 2.1. Что предполагается доказать в ходе исследования?
 - 2.2. Соответствует ли понятийное описание цели исследования терминологии темы, предмету, объекту и гипотезе исследования?
3. Предмет исследования
 - 3.1. Достаточно ли конкретизирован предмет исследования (представляет собой далее неделимое явление, свойство)?
 - 3.2. Достаточно ли четко сформулирован предмет исследования, исключающий его неоднозначную трактовку (точный «адрес» того, что изучается)?
 - 3.3. Имеется ли синонимический ряд понятий, характеризующих предмет исследования? (выбрать то понятие, которое наиболее адекватно отражает суть предмета исследования).
 - 3.4. Как учтены принципы системности и детерминизма в описании предмета исследования?
 - 3.5. Представлены ли в первой главе дипломной работы разделы, характеризующие предмет исследования?
 - 3.6. Соответствует ли предмет исследования тому, что обозначено в названии дипломной работы?
4. Объект исследования
 - 4.1. Достаточно ли четко сформулирован объект исследования, как носитель предмета исследования?
 - 4.2. Отражена ли специфика объекта исследования (дети из детского дома, солдаты срочной службы и т.д.)?
 - 4.3. Учтен ли принцип развития при определении возрастных границ выборки исследования?
 - 4.4. Какие факторы оказывают существенное влияние на психические проявления объекта исследования, детерминирующие изучаемый предмет?
 - 4.5. Чем определяется объем выборки исследования?
 - 4.6. Представлен ли в первой главе работы раздел, характеризующий объект исследования?
 - 4.7. Соответствует ли объект исследования тому, что заявлено в названии работы?
5. Гипотеза исследования
 - 5.1. Понятна ли гипотеза исследования однокурсникам?
 - 5.2. Носит ли гипотеза исследования проблемный характер?
 - 5.3. Представлены ли в гипотезе исследования предмет и объект исследования?

- 5.4. Имеется ли возможность доказать положения гипотезы?
- 5.5. Соответствует ли гипотеза теме и цели исследования?
- 6. Задачи исследования
 - 6.1. Соответствуют ли задачи исследования утверждениям гипотезы?
 - 6.2. Достаточно ли этих задач, чтобы доказать или опровергнуть выдвинутую гипотезу исследования?
 - 6.3. Представлено ли в задачах исследования то, что обозначено как предмет исследования?
- 7. Методы и методики исследования
 - 7.1. Адекватны ли методы и методики исследования задачам исследования?
 - 7.2. Понятны ли методики исследования (их назначение, изучаемые переменные, техника обработки и интерпретация результатов диагностики) по их описанию в работе?
 - 7.3. Есть ли инструкция для испытуемых по проведению той или иной методики?
 - 7.4. Соответствуют ли методики возрасту испытуемых?
 - 7.5. Какова валидность, надежность, диагностическая ценность (чувствительность) той или иной используемой методики?
 - 7.6. В какой шкале измерений измерены изучаемые переменные, какие математические методы могут быть применены, с учетом особенностей шкал измерений?
 - 7.7. Имеются ли ссылки на источники используемых методик?
- 8. Результаты исследования
 - 8.1. Представлена ли сводная таблица результатов исследования, или то, что предполагается для анализа результатов исследования?
 - 8.2. Отражает ли структура раздела «Результаты исследования» содержание гипотезы, решаемые задачи?
 - 8.3. Имеется ли статистический анализ результатов исследования?
 - 8.4. Имеется ли качественный анализ результатов исследования (на основе наблюдений и бесед по предмету исследования)?
- 9. Заключение
 - 9.1. Представлены ли основные результаты исследования (доказательство гипотезы)?
 - 9.2. Какие неучтенные факторы могли повлиять на неожиданные результаты исследования?
 - 9.3. Отражены ли новые индуцированные мысли, идеи по поводу особенностей предмета исследования в рекомендациях для заинтересованных лиц (исследователи этой проблемы, практические психологи, учителя и т.д.)?

10. Литература
 - 10.1. Насколько полно представлена научная литература, отражающая предмет, объект, методы и методики исследования?
11. Приложение
 - 11.1. Оправдана ли необходимость приложений?
 - 11.2. Помогают ли приложения пониманию основного содержания дипломной работы в соответствии со ссылками в тексте работы?
12. Введение
 - 12.1. Дает ли «Введение» представление о специфике научной работы, ее актуальности?
 - 12.2. Соответствует ли «Введение» особенностям исследовательской работы, ее предмету, объекту, гипотезе?
13. Общая композиция работы
 - 13.1. Соразмерны ли главы научной работы по объему (нарушение соразмерности глав работы может быть результатом избыточной информации одной главы или недостаточной разработанности другой)?
 - 13.2. Представлена ли в первой главе научной работы информация о предмете и объекте исследования с позиций методологических принципов системности, детерминизма и развития?
 - 13.3. Работает ли анализируемая научная литература на формулировку гипотезы исследования?
 - 13.4. Имеется ли в работе материал, не относящийся к формулировке и доказательству гипотезы исследования? (Он должен быть удален из работы).
 - 13.5. Все ли цитаты имеют ссылки на соответствующие литературные источники?
 - 13.6. Имеют ли таблицы и графики нумерацию, свои заголовки и систему обозначений?
 - 13.7. Соблюдены ли требования по оформлению научной работы?

РОЛЬ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В СОВРЕМЕННОМ УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

ДЖУЖУК И. И.

г. Ростов-на-Дону, Ростовская-на-Дону государственная
академия сельскохозяйственного машиностроения

Идея проектного обучения не нова. Элементы личностно-ориентированной проектной деятельности мы находим у Сократа – создателя «концепции поиска истины». Сократ стремился доказать особую плодотворность задачи «самодвижения», стремящегося к зна-

нию человека по направлению к самосовершенствованию и провозгласил, что целью воспитания является изучение человеком самого себя и совершенствование собственной нравственности.

«Проектная деятельность» Платона была связана с геометрическими фигурами, общими понятиями, математическими формулами и другими логическими конструкциями, которые он называл «особыми объектами». При проектировании обучения Платон выделял процесс индивидуального мышления, называя его внутренним диалогом.

Аристотель [1] стремился повернуть познание лицом к жизни и превратить его в средство развития личности. Сконструированное Аристотелем учение о формировании человека в реальных поступках, на основе нравственного отношения к другому человеку, имеет, на наш взгляд, непосредственное отношение к истокам личностно-ориентированного образования и воспитания и является его «проектом».

Томас Мор в своем труде «Золотая книга, столь же полезная, как и забавная, о наилучшем устройстве государства и о новом острове Утопии» создал проект государства, в котором все люди должны получать равное общественное воспитание и обучение, физическую и военную подготовку, тренируя здоровое, сильное и красивое тело. Произведение Т. Мора представляет интерес как оригинальный подход к формированию личности, сутью которого являются гуманно-утопические идеи автора.

Френсис Бэкон в своей работе «Новый органон» дал обоснование нового взгляда на цель и предназначение науки, разработав проект использования индуктивного метода исследования. Цель изобретений и открытий, – по мнению Бэкона, – человеческая польза, удовлетворение потребностей и улучшение жизни людей.

Рене Декарт спроектировал модель организма человека («автомат-система»), придавая большое значение опытно-экспериментальным исследованиям как основе познания. Научные открытия, сделал вывод Декарт, совершаются только благодаря деятельности ума, который направляет любые опыты.

В. Ратке в труде «Всеобщие наставления» спроектировал и исследовал сущность образовательно-воспитательного процесса. Новыми для педагогической теории в трудах Ратке были два положения:

Во-первых, выделение сущности и огромной значимости педагогических знаний для формирования личности человека, для его душевного здоровья, для правильного понимания им окружающей действительности; во-вторых, прогнозирование прогрессивных методов познания и способов мышления как критериев, способных обеспечить научность и практическую действенность педагогики. Еще бо-

более значительным достижением Ратке является проектирование педагогической системы, единой для всех педагогических дисциплин, их суммирование и структурирование, позволяющее строить как содержание науки, так и содержание образования.

Ян Амос Коменский [4] в этом ряду занимает особое место как гениальный представитель проектирования образования и воспитания личности. Семь томов его труда «Общий совет об исправлении дел человеческих» основаны на принципиально новой философии – «Пансофии» и новой педагогике – «Панпедии».

Жан-Жак Руссо [6] в своем произведении «Эмиль или о воспитании» спроектировал детскую педагогику и подчеркнул необходимость тонких наблюдений педагога за поведением ребёнка, выявления многочисленных парадоксов, отражающих его отношение к воспитательной практике, и только на этой основе можно формировать личность.

Иммануил Кант в своих работах: «Критика чистого разума» спроектировал науку – этику; в «Критике практического разума» – эстетику; в «Критике способности суждения» – целесообразность цели как элемента творчества, природосообразность мышления индивида.

Генрих Песталоцци в работе «Как Гертруда учит своих детей» называл деятельность учителя «искусством помощи природе в гармонии с развитием сил ребёнка». Цель образования – развитие нравственности и разума у детей, поэтому следует активизировать и развивать их самостоятельное мышление. При этом умение управлять восприятием служит точкой, на которой «как на фундаменте должен быть построен ряд средств, ведущих к ясным понятиям, а с их помощью к определениям». Задачи воспитания, – по определению И. Г. Песталоцци, – заключаются в том, чтобы человек сам поднялся до внутреннего достоинства своей природы.

Фридрих Вильгельм Адольф Дистервег считал, что учитель должен заботиться «не о беспрестанном приспособлении к будущим узко житейским потребностям» воспитанника, а создавать «такой способ обучения, при котором ученику не дается ничего, что не имело бы значения для просветления головы, возбуждения добрых чувств, укрепления силы воли. Все чему он учится, должно иметь непосредственное отношение или к человеческому уму, или к человеческой жизни». А. Дистервег указал на необходимость включения учащегося в планирование своего обучения, подчеркивается роль учителя по корректированию этого процесса.

Джон Дьюи [3] утверждал, что всякая теория или идея, полезная индивиду, должна рассматриваться как «инструмент действия». В основе педагогической концепции Дьюи, оказавшей большое влияние на

американскую педагогику, лежит проект «обучения посредством делания», формирование у воспитанника соответствующих практических навыков проектирования и решения жизненных проблем.

В. А. Лай и Г. Кершенштейнер утверждали, что в основе воспитания и обучения должны лежать только действия: главное место в триаде – воспитание, переработка, выражение, он отводил третьему компоненту – выражению, которое и является собственно реакцией, действием, направленным на приспособление ребенка к окружающим условиям среды.

В 20-х гг. XX в. М. М. Пистраком, Б. Н. Игнатьевым, Н. М. Шульманом и другими исследователями был разработан прообраз метода проектов в отечественной школе.

В это же время (20-е гг. XX в.) Р. Кузине использовал во Франции метод свободной групповой работы, отличный от классно-урочной системы и предусматривающий деление класса на малые группы (5–6 человек) для работы по выбранному учащимися групповому плану.

В 90-е гг. XX в. вновь появляется интерес к методу проектов, но возникает проблема перевода его в личностно-ориентированный контекст.

В современных педагогических работах необходимо отметить два подхода к понятию проекта.

Первый рассматривает проект как схему, определяющую деятельность педагогического проектирования через перечень объектов и методов их исследования. Моделируя образовательный процесс, подбирая необходимые методы обучения, учитель сталкивается с проектной задачей, схему решения которой можно представить в следующем виде: $R_{пр}: [mY^*, mlY] \rightarrow mO$, где $R_{пр}$ – процедура проектирования; mO – модель проектируемого объекта; mY^* – модель практически неидеального объекта; mlY – модельная формулировка идеального объекта.

Второй подход определяет проект как планирование учителем деятельности учащихся, направленной на определение целей обучения, состава учебно-познавательных и практических умений, состава общественных и естественнонаучных знаний. Таким образом, первый подход рассматривает проект как планирование педагогического исследования (в этом случае мы встречаем термин «образовательный проект»), второй – как активную форму обучения (встречается под термином «учебный проект»).

Проведенное исследование И. В. Абакумовой [2] позволяет выделить сущность взаимосвязи метода учебных проектов с изменением всей структуры и сущности обучения, переориентированного на лич-

ность воспитуемого. Так, «средствами смыслообразования оказываются сами же смыслы и их перевоплощенные формы: переживания, саморефлексия, интроспекция, творческие акты учащихся. Модусами учебного процесса становятся психолого-дидактическая поддержка детей, психолого-педагогическое сопровождение их смыслообразующей деятельности». В данном контексте метод проектов, с одной стороны, включает овладение способами проектирования, с другой — смыслотворчество ученика, его самостоятельный выбор.

Изучение проблем личностно-ориентированного образования в совокупности с исследуемым нами методом проектов позволяет, на наш взгляд, выделить специфические характеристики и особенности проектирования в системе личностно-ориентированного образования и сформулировать определение метода проектов:

Метод проектов – это: 1) научный подход, в котором результаты исследования трансформируются с модели на объект; 2) дидактический способ преобразования логики учебного предмета в логику учебного процесса; 3) основное содержание и механизмы реализации личностно-ориентированного образования; 4) модели личностно-утверждающих ситуаций свободного жизнепроявления и жизнотворчества личности, приводящие к новообразованиям в мотивационно-потребностной сфере, базирующиеся на системе ценностей, матрице субъективных смыслов и смысловых приоритетов; 5) технологии реализации личностно-ориентированного образовательного процесса, построенного на проектно-деятельностной основе; 6) педагогическая система, обладающая свойствами опережения, комплексности, интегративности.

Таким образом, на наш взгляд, метод проектов можно определить как объективный педагогический феномен, органично встроенный во все другие педагогические процессы; содержание и механизмы реализации личностно-ориентированного образования; научный подход и педагогическая система, обладающая свойствами опережения, комплексности, интегративности, включающая дидактический способ преобразования логики учебного предмета в логику учебного процесса, выводящий деятельность учащихся на уровень гуманитарной культуры; модели личностно-утверждающих ситуаций свободного жизнепроявления и жизнотворчества личности.

Используемые образовательные технологии организации учебного процесса на проектной основе представляется возможным классифицировать следующим образом:

1) по предметной области: физические, технические и др.; по игровой среде: компьютерные, ТСО; имитационные, деятельностно-

проектировочные; технические и др.; 2) на основе проблемного обучения; 3) на основе индивидуальной и групповой проектной деятельности учащихся; 4) на переконструировании содержания проектной деятельности: крупноблочная система обучения проектированию, интегрированное обучение проектированию, обучение на основе опорных сигналов и конспектов по проектированию, обучение на основе опережающей проектной деятельности, укрупненных дидактических единиц и др.; 5) на основе компьютерного обучения: компьютерная поддержка курса физики, компьютерное тестирование и др.

Выбрав в качестве критерия доминирующую в проекте образовательную технологию, представляется возможным выделить следующие типы современных учебных проектов:

- учебный проект на основе образца (блок-схемы);
- учебный проект по анализу определенного содержания;
- учебный проект по овладению элементами планирования определенными видами деятельности: а) групповой; б) индивидуальной; в) поисковой и творческой;
- проектная деятельность на основе поисковой деятельности;
- проектная деятельность на основе включения опережения;
- проектная деятельность на основе решения познавательных, проблемных, поисковых задач;
- исследовательский проект.

В содержание личностно-ориентированного образования на основе проектной деятельности включаются компоненты, создающие необходимые условия для формирования личности обучаемого:

- аксиологический, задачей которого является создание условий для формирования системы ценностных ориентаций;
- когнитивный, создающий необходимые условия для овладения нужными знаниями;
- деятельностно-творческий, способствующий формированию и развитию продуктивных способов работы;
- личностный, направленный на развитие рефлексивных способностей, а также формирование индивидуальной позиции и познание самого себя.

Этапы проектирования в рамках построения личностной модели образовательного процесса в таком случае можно представить следующим образом:

- этап рефлексии внешнего и внутреннего мира. Отражение и анализ жизненных ситуаций. Описание событий, явлений;

- этап преломления изученного через собственную «Я-концепцию». Актуализация личностного опыта обучаемого. Обмен опытом, его дополнение;
- этап получения теоретической информации. Выделение теоретических позиций проектирования. Создание теоретических моделей и схем. Выдвижение гипотезы;
- этап практической деятельности обучаемого. Применение знаний и умений проектной деятельности;
- выбор различных форм ситуативной, проблемно-поисковой, исследовательской деятельности.

Проектная деятельность может быть организована в образовательном пространстве различного уровня, включая дистанционное обучение.

- учебный проект может быть реализован в рамках одного занятия;
- учебный проект может выполняться в течение нескольких занятий;
- учебный проект может реализовываться во внеурочное время, с презентацией результатов деятельности на одном из занятий занятия.

Учебные проекты имеют комплексный интегративный характер, позволяющий объединять содержание как в рамках одной предметной области, так и нескольких областей.

Таким образом, использование метода учебных проектов преобразует как процессуальную, так и содержательную части учебного процесса и создает необходимые условия для его личностной направленности.

Литература

1. Аристотель. Аналитики («Органон») [Текст] / Аристотель. – М. : Философская литература, 1952.
2. Абакумова, И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход) [Текст] / И. В. Абакумова. – Ростов н/Д : РГУ, 2003.
3. Дьюи, Дж. Школа и общество. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики [Текст] / Дж. Дьюи. – М., 1971.
4. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. [Текст] / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982.
5. Платон. Сочинения в трех томах [Текст] / Платон. – М. : Мысль, 1968–1970.
6. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании [Текст] / Ж.-Ж. Руссо. – СПб. : Школа и жизнь, 1915.

МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

ЖАРКОВА Н. И.

г. Чебоксары, Профессиональное училище № 18

Рынок труда от нас требует профессионально компетентных рабочих, поэтому в последние годы заметно возросли требования работодателей к коммуникативным навыкам и исследовательским способностям выпускников, к их социальной адаптированности, к их овладению навыками самостоятельного приобретения и применения знаний и умений в профессиональной деятельности при решении производственных задач, а также к развитию интеллектуальных и деловых качеств, то есть к ключевым компетенциям. Если выпускники училища смогут следовать этим требованиям, предъявленным к ним, то они окажутся более приспособленными и востребованными на рынке потребителей образовательных услуг.

Современный педагогический процесс требует использование инновационных технологий обучения в педагогической деятельности. Об этом говорится и в президентской программе «Новая школа» и в других целевых программах по обеспечению развития системы профессионального образования Чувашской республики.

Ведущее место среди новых педагогических технологий в области профессионального образования занимает сегодня метод проектов. Проектная деятельность – сложная деятельность, которая состоит из: работы с информацией, составления плана, работы с людьми, анализа и синтеза полученных материалов, составления рекомендации, проведения экспериментов.

Работая второй год по этой технологии, я осмыслила, что проектная деятельность позволяет формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков. Особую роль играет опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности, то есть ключевые компетенции обучающихся. Эффективность формирования ключевых компетенций во многом зависит от того, насколько умело преподаватель организует совместную и самостоятельную работу учащихся по теме проекта.

Метод реализации проектной деятельности учащихся был обобщен по дисциплине «Материаловедение» в 14 группе (профессия «Автомеханик» г. Чебоксары ПУ № 18 по разделу «Нефтепродукты и экология» на изучение, которого отводится 10 часов. Работа по проекту велась в 4 этапа:

I. Этап предпроектной подготовки.

На этом этапе работа велась по выбору темы исследовательского проекта, формулировке гипотезы, целей и задач проекта, выбору и обоснованию методов, разработке плана и структуры исследования, сбору и изучению источников информации по теме.

Исходя из содержания учебного материала раздела сформировали три темы: 1) человек и транспорт; 2) нефтепродукты и экология; 3) влияние автотранспорта на окружающую среду.

Обсудили круг вопросов и выбрали наиболее актуальную тему, тем самым смотивировали успешную работу учащихся над проектом. В результате обсуждения учащиеся решили, что наиболее злободневна тема – «Влияние автомобильного транспорта на окружающую среду». По мнению учащихся, она актуальна, к тому же требует привлечения знаний не только по предмету «Материаловедение», но и по смежным предметам: «Экология», «Химия», «Биология», «Физика», «Устройство и техобслуживание автомобилей». Результат проектной деятельности решили представить в виде учебно-исследовательской работы и дидактических материалов для кабинета материаловедения и химии.

Тема проекта стала темой учебно-исследовательской работы.

Группа исследователей обсудили следующие вопросы:

- все ли виды транспорта одинаково загрязняют окружающую среду?
- почему вы считаете, что основной источник загрязнения окружающей среды – автомобильный транспорт?
- можно ли нейтрализовать негативное воздействие автотранспорта, каким образом?

После чего учащимися была выдвинута гипотеза: автомобильный транспорт – основной источник загрязнения окружающей среды и для снижения его негативного влияния необходимо создать альтернативные конструкции автомобилей и перевести автотранспорт на экологически чистое топливо. Истинность выдвинутой гипотезы учащимся предстояло проверить в дальнейшем в процессе самостоятельного исследования.

Методом «мозговой атаки» определили цель учебно-исследовательской работы. Для этого группу разделили на две подгруппы: «Генераторы идей» и «Эксперты». «Генераторы идей» в качестве целей исследования выдвинули:

- выявление экологически безопасных видов автомобильного топлива и оформление результатов в виде таблицы;
- изучение выбросов загрязняющих веществ в атмосферу автомобильным транспортом в городах Чувашской Республики (результат оформить в виде таблиц);

– поиск путей решения проблемы негативного воздействия автомобильного транспорта на окружающую среду (составить перечень путей решения).

«Эксперты» группы № 14 обсудили выдвинутые предложения и остановились на последнем как на возможной цели исследования. Затем определили, какую информацию следует собрать и обсудить, какие наблюдения и эксперименты провести, выполнить задачи, чтобы проверить выдвинутую гипотезу и достичь поставленной цели. Поставили следующие задачи:

- составить дизайн-спецификацию нефтепродуктов, используемых в автомобильном транспорте;
- выявить причины ухудшения экологической обстановки;
- собрать информацию о влиянии автомобильного транспорта на окружающую среду;
- проанализировать составы и свойства отработанных газов автомобилей, их влияние на организм человека;
- изучить мнение горожан г. Чебоксары и учащихся ПУ-18 о путях снижения негативного влияния автомобильного транспорта на экологию города и провести мини-эксперимент;
- собрать информацию об альтернативных конструкциях автомобилей.

Соответственно для решения этих задач наметили шесть направлений исследования:

1. Нефтепродукты, в автомобильном транспорте.
2. Автомобильный транспорт и окружающая среда.
3. Влияние на человека отработавших газов автомобилей.
4. Мини-эксперимент.
5. Изучение мнений горожан г. Чебоксары и учащихся ПУ № 18 о путях снижения негативного влияния автомобильного транспорта на здоровье человека.
6. Альтернативные конструкции автомобилей.

II. Этап планирования.

Руководителем проекта составлен индивидуальный план опытно-экспериментальной работы и запланирован процесс выполнения проекта по этапам. На одном из проектных уроков совместно с учащимися составлен план работы одной из творческих групп, остальные творческие группы составляли самостоятельно

III. Организационно-исследовательский этап.

Обсуждению и обработке собранной информации по всем направлениям исследования отводились целые проектные уроки.

Заслушаны отчеты творческих групп о результатах исследования, организована работа по оформлению результатов по всем шести

направлениям в предложенном учащимися варианте: таблицах, схемах, рисунках, диаграммах и т.д.

IV. Заключительный этап.

Велась подготовка материалов к презентации в форме защиты учебно-исследовательской работы. Сценарий презентации учебно-исследовательской работы включал в себя письменное сообщение, схемы, таблицы, рисунки, фотографии и т.д.

Оценки за проектную работу выставлялись группе в целом и на основании общей групповой оценки каждому в соответствии со степенью его реального участия в работе.

По результаты мониторинга, проведенного в этой группе

– потребность к достижению успеха (высокую и среднюю) имеют 59 %, что на 20 % больше, чем до внедрения проектного метода;

– способность к саморазвитию – 23 %, что на 14 % больше, чем до внедрения метода проектов.

Также возросли и социальная адаптированность, автономность / самостоятельное принятие решений, коммуникативность, организаторские способности.

Работа над проектом носит обучающий, воспитывающий и развивающий характер, способствует воспитанию значимых общечеловеческих ценностей (социальное партнерство, толерантность, диалог и т.д.), чувство ответственности, самодисциплины, способность к самоорганизации, желание делать свою работу качественно. Развивает навыки проектной деятельности: исследовательские и творческие способности личности, коммуникативные умения и навыки, способность развиваться в информационном пространстве, чувство ответственности за принятое решение, повышается мотивация для развития аутокомпетенций. Улучшились отзывы социальных партнеров о выпускниках ПУ № 18 по профессии «Автомеханик», «Машинист дорожно-строительных машин».

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА НА ЮРИДИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ ВУЗОВ

КУЗНЕЦОВА Н. В.

г. Самара, Самарский филиал Саратовского юридического
института МВД РФ

Повышение эффективности преподавания иностранного языка на юридических факультетах вузов связано, прежде всего, с оптими-

зацией учебного процесса, то есть с обеспечением наибольшего эффекта в обучении. Чтобы повысить уровень подготовки специалистов, нужно рассчитывать на внутренние резервы. Новый подход к обучению иностранному языку требует решения важной задачи в подготовке будущего юриста, а именно – выработки навыков самостоятельной работы. Ее значимость подкрепляют такие тенденции современного учебно-воспитательного процесса, как динамизм, возможность самообразования, активные методы обучения, дифференциация обучения и творческий подход к получению знаний и т.д.

Проблема усиления профессиональной направленности обучения исследуется в основном в связи с преподаванием специальных дисциплин и предметов юридического цикла. Профессионально-юридическая ориентация общеобразовательных предметов, в том числе и иностранного языка, изучена недостаточно. Основная проблема состоит в том, чтобы, осуществляя профессиональную направленность обучения в неязыковом вузе, обеспечить овладение речевой деятельностью на иностранном языке с учетом профессионального интереса студентов и совершенствовать знания, умения и навыки, необходимые для выбранной профессии. Изучение иностранного языка должно приобрести личностный смысл для студентов, обеспечить мотивацию учебной деятельности, стать средством обогащения обучаемых дополнительной информацией по избранной специальности.

Самостоятельная работа будущих юристов является одним из эффективных средств активизации их познавательной деятельности. Известно, что организация самостоятельной работы студентов – двусторонний процесс, в котором взаимодействуют преподаватели и студенты. Имеются организационный, методический и воспитательный аспекты самостоятельной работы со студентами. Первый аспект заключается в том, что требуется определенная организация этого вида работы со стороны преподавателя и студента. Второй аспект состоит в том, что нужно овладеть методами наиболее эффективной организации самостоятельной работы с учетом специфики профилирующего предмета. Третий аспект основан на большом значении примера в организации самостоятельной работы, который дает преподаватель студенту юридического факультета.

Процесс обучения связан с введением новых знаний, формированием навыков и умений в сфере иноязычного общения. Говоря о функциях преподавателя в структуре обучения, следует выделить также функцию управления, которая включает индивидуализацию, установление обратной связи и коррекцию. В условиях группового обучения процесс усвоения знаний и формирование навыков и умений

остается индивидуальным. При индивидуальном обучении устанавливается непосредственный контакт между преподавателем и студентом, обеспечивающий обратную связь и незамедлительную коррекцию, которая проводится по указаниям преподавателя.

Обучение чтению и пониманию литературы по специальности является важным для работника правоохранительных органов, для юриста вообще, так как с помощью чтения оригинальной литературы он может извлекать новую информацию, необходимую для дальнейшей работы, расширять свой кругозор, повышать культурный уровень. Следует заметить, что чаще всего преподавателям иностранного языка в неязыковых вузах (факультетах), в том числе и в юридических, приходится обучать студентов, по тем или иным причинам испытывающих трудности в правильном и эффективном использовании языка. Поэтому целесообразнее было бы обеспечить студентов не только глубокой языковой подготовкой, но и сформировать у них четкое представление о языке как средстве коммуникации, которое направлено на передачу разнообразной специальной юридической информации.

Язык специальности нельзя рассматривать как простое преобразование обиходного языка в профессиональный язык путем прямых лексических замен. Задача обучения языку специальности сводится к тому, чтобы научить студента юридического факультета преобразовывать сети понятий, характерных для юридической специальности, в естественный язык. В связи с этим преподавателям необходимо более дифференцированно подходить к языковому материалу: обращать внимание будущих юристов на умение узнавать формальные признаки грамматических явлений, распознавать их в тексте, чтобы точнее понять смысл иноязычных предложений (высказываний). Из всех элементов языка юридической специальности лексика, несомненно, является наиболее заметной. Но она далеко не самая главная черта языка специальности, в особенности с педагогической точки зрения.

Обучение языку специальности с упором на специальную лексику покрывает только очень незначительную часть языкового материала. Но юридический текст как средство коммуникации всегда содержит определенное сообщение, и это сообщение может быть закодировано не только в лексических ценностях, но и в грамматических и стилистических. Если студенты начинают изучать иностранный язык юриспруденции на том уровне, когда они уже имеют некоторые профессиональные навыки, полученные на своем родном языке, то словарная близость языков, а также выраженный интернациональный характер лексики в области юриспруденции, естественно, облегчает обучение. Студенты юридического института начинают изучать спе-

циальные предметы и продолжают осваивать иностранный язык, накапливая знания по профилирующим курсам. К моменту изучения таких тем, как «Судопроизводство в стране изучаемого языка» или «Деятельность полиции в стране изучаемого языка», студенты уже имеют представление о судебной системе в нашей стране и могут хотя бы представить себе и объяснить на родном языке те или иные положения по изучаемой проблеме. При работе над лексикой следует развивать умение пользоваться словарем (сделать правильный выбор значения многозначного слова в контексте), догадываться о значении слов на основе правил словообразования.

Существенным фактором в совершенствовании практической подготовки студентов к использованию иностранного языка в профессиональной деятельности является повышение мотивации, интереса, формирование сознания полезности формируемых умений. Профессионально направленные тексты служат дополнением, расширением знаний, представлений студентов по своей специальности: это тексты о вопросах судопроизводства в стране изучаемого языка, о деятельности полиции этих стран, о вопросах профессиональной подготовки полицейских за рубежом; не упускаются из внимания также тексты о нравах и обычаях страны, язык которой изучают студенты. Студенты учатся думать, рассуждать и делать выводы. С помощью текстов и заданий к ним преподаватель формирует у студентов навыки и умения, необходимые им для чтения и понимания оригинальной литературы по специальности, что и является одной из основных целей обучения иностранному языку на юридических факультетах.

Очень важной и интересной формой самостоятельной работы курсантов является научно-исследовательская работа (НИРС). В рамках НИРС реализуются межпредметные связи, что является значимым элементом профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе.

Преподаватели кафедры используют оригинальные материалы на немецком и английском языке по криминалистике, криминалистической технике, криминологии, уголовному судопроизводству. Эти материалы представляют интерес как для курсантов, изучающих данные учебные дисциплины, так и, безусловно, для преподавателей соответствующих кафедр. Мы полагаем, что совместная работа кафедр иностранных языков и профилирующих кафедр позволит сделать самостоятельную работу курсантов более интересной и полезной, так как позволит использовать материалы, изданные за рубежом при написании курсовых и дипломных работ, а также докладов для выступлений на межвузовских студенческих научных конференциях.

Отбор языкового материала для практических занятий осуществляется преподавателями кафедры с учетом профессиональной направленности обучения. Материалы о подготовке полицейских, о деятельности подразделений полиции зарубежных стран всегда вызывают большой интерес у курсантов. Проводятся тематические занятия, на которых курсанты выступают с докладами, которые они готовят на основе переведенных оригинальных материалов.

Дважды в год проводятся кафедральные научные конференции курсантов, посвященные страноведению и деятельности полиции стран изучаемых языков, приглашаются профессиональные юристы, работавшие или стажировавшиеся за границей.

Таким образом, для того чтобы самостоятельная работа курсантов имела профессиональную направленность, необходимо развивать активные методы обучения, творческий подход к получению знаний. Не стоит забывать и о профессионально ориентированных материалах на иностранном языке, которые смогут заинтересовать как курсантов, так и преподавателей других кафедр.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ ШВЕЙНОГО ПРОИЗВОДСТВА

НЕСМАШНАЯ Е. А.

г. Невинномысск, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт

Профессиональная подготовка специалистов в сфере швейного производства характеризуется адаптацией выпускника в условиях многоуровневой профессиональной деятельности, проектированием и осуществлением личностной и профессиональной самореализацией, способностью строить межличностные, деловые, профессиональные, связи и отношения, продолжать самообразование.

Поэтому особо актуальной является разработка технологии профессиональной подготовки в сфере швейного производства, исследование содержания и сущности, глубокого анализа и опыта выявления новых направлений повышения эффективности обучения.

Технологический подход к обучению предполагает проектирование процесса обучения с целью гарантированного достижения дидактических целей, исходя из заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения).

Педагогическая практика показывает, что при проектировании технологии профессиональной подготовки наиболее целесообразным является следующий алгоритм действий преподавателя: постановка диагностических целей обучения; отбор содержания; планирование последовательности технологических операций учебного процесса; выбор процедур контроля и измерения качества обучения; управление познавательной деятельностью через определенные регулируемые параметры.

Проектирование технологии профессиональной подготовки специалистов в сфере швейного производства имеет три вектора:

- содержание образования;
- педагогическая деятельность преподавателя;
- учебная деятельность студента.

В современном образовательном пространстве наряду с имеющимися тенденциями – гуманизацией, культуроведческой социологизацией, экологизацией, технологизацией образования – усиливается междисциплинарная интеграция (И. А. Зимняя, В. А. Сластенин и др.). Это объективное явление, позволяющее обучаемым в минимально короткий срок получить фундаментальные, системные знания не только в интересующей их предметной области, но и в поле смежных дисциплин.

Для выявления межпредметных связей используются два основных метода дидактических исследований – тематический (сетевой) анализ содержания учебных дисциплин и поэлементный анализ.

Основными элементами содержания учебных дисциплин в вузе являются мировоззренческие и общенаучные идеи, понятия, теории, законы, факты, умения и навыки, обусловленные содержанием общеобразовательных и общетехнических дисциплин, а также профессиональные знания, умения, навыки.

В настоящее время особое значение приобретает внедрение в учебный процесс научно- (учебно-) исследовательской и экспериментально-конструкторской деятельности студентов. Исследовательский принцип в обучении предполагает такую организацию учебного процесса, при которой студенты знакомятся с основными методами исследования, применяемыми в изучаемых ими науках, усваивают доступные им элементы исследовательской методики и овладевают умением самостоятельно добывать новые знания путем исследования явлений.

Важнейшими знаниями, умениями, методами и средствами, которые должны найти отражение в содержании учебных программ, являются:

- методологические знания исследовательской деятельности;
- главные проблемы соответствующей науки;
- современные методы, используемые в науке, технике, технологии;

- средства интенсификации научно-технической деятельности;
- приемы познавательной деятельности, самообразования.

Наиболее эффективными подходами к построению содержания и технологий обучения любым дисциплинам следует признать следующие:

- активное внедрение на всех стадиях обучения компьютерной поддержки;
- развитие технологий обучения, основанных на продуктивной деятельности;
- развитие эффективной системы научно-технического творчества студентов:
 - углубление фундаментальной подготовки с усилением компонента профессиональной деятельности;
 - преобладание форм, методов и средств обучения, моделирующих реальные условия.

В настоящее время, отмечает А. М. Новиков, деятельность преподавателя вуза в основном обращена на решение не педагогических, а организационных задач и внутрикафедральное взаимодействие.

В то же время педагогическая деятельность преподавателя, нашедшая отражение в трудах О. С. Анисимова, З. Ф. Есаревой, И. Ф. Исаева, Н. В. Кузьминой, В. Г. Максимова, А. И. Мищенко, П. И. Решетникова и др., – носителя научных и профессиональных знаний – является важным аспектом подготовки студентов к профессиональной деятельности. Она должна способствовать формированию познавательных интересов у студента к учебному предмету, помогая каждому из них осмысливать значимость предмета для успешного выполнения профессиональных обязанностей.

В условиях вуза основные требования к преподавателю можно представить следующим образом:

1. Каждый преподаватель должен вести подготовку к учебным занятиям не с позиции своей дисциплины, а с позиции всей специальности в целом. Он должен знать, где, в какой момент и для чего требуются его знания и умения студенту – будущему специалисту.

2. Должны быть определены четкие критерии деятельности преподавателя: что ему необходимо формировать у студента и как это делать.

3. Необходимо, чтобы каждый преподаватель мог проектировать деятельность студентов по своему предмету.

4. В деятельности преподавателя необходим подход с позиции развития познавательной деятельности студента, а не только с позиции научного знания.

Это требует перестройки мышления преподавателя, исходя из потребности пересмотра своего отношения к предмету.

Применение новейших достижений науки в учебном процессе позволяет поднять значимость изучаемого материала, вызывает интерес обучаемых, стимулирует познавательную деятельность, усиливает мотивацию изучения материала, обеспечивает профессиональное становление будущих инженеров.

В воспитательно-образовательном процессе вуза должны реализовываться возможности, связанные с овладением студентом знаниями, необходимыми для будущей профессиональной деятельности. Основные учебные курсы и курсы специализаций для овладения теоретическими основами вхождения в профессию, система учебных и производственных практик для приобретения опыта профессиональной деятельности.

Одной из задач воспитательно-образовательного процесса является постепенное формирование психолого-профессиональных умений и навыков, так как выполняя в процессе трудовой деятельности работу разного уровня интеллектуальной напряженности, специалист должен быть готов к ней.

Ведущей деятельностью студентов является учебно-познавательная деятельность с ориентацией на профессиональную деятельность. Познавательные интересы студентов должны находить свое применение в сфере конкретных видов этой деятельности. Познавательный интерес является не только важным фактором учения (активизирует внешние и внутренние силы учебного процесса, стимулирует его продуктивность), но и глубоко личностным образованием, имеющим существенное значение для формирования таких качеств личности как активность, самостоятельность, настойчивость, умение преодолевать трудности, стремление к поиску и др.

Во всех без исключения рассмотренных нами психолого-педагогических исследованиях (Б. И. Додонов, Е. П. Ильин, А. К. Маркова, А. Г. Ковалев, К. К. Платонов, Н. Д. Левитов, П. А. Рудик, И. Ф. Исаев, Д. М. Китежева, В. Ф. Паламарчук и др.) основным фактором формирования интересов признаются обучение и учение.

Наши исследования дали возможность сделать вывод, что все предлагаемые в воспитательно-образовательном процессе вуза виды познавательной деятельности становились формами профессиональной подготовки, если у студента при их выполнении проявлялось осознание их профессиональной значимости.

С этой точки зрения подготовка студента к профессии представляется нам как результат взаимодействия преподавателя и студента при активном участии самого студента в решении проблем учебно-профессиональной деятельности. При этом учитываются интересы

студента, его мотивы самореализации в учебной деятельности, его прошлый опыт и стремление соответствовать профессиональным требованиям, диктуемым сегодняшними социально-экономическими условиями, и др.

СОДЕРЖАНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ С ПОЗИЦИИ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

ПЕТИКОВА Т. Н.

г. Волгоград, Волгоградская государственная
сельскохозяйственная академия

Вопрос структуры и содержания деятельности преподавателя неоднократно обсуждался в педагогической литературе (О. А. Абдуллина, Ю. П. Азаров, С. И. Архангельский, В. И. Гинецинский, Ф. Н. Гоноболин, З. Ф. Есарева, Н. В. Кузьмина, А. И. Пискунов, К. К. Платонов, В. А. Сластенин, Л. Ф. Спириин, Н. Д. Хмель, А. И. Щербаков и др.). В ряде работ современных исследователей (В. Н. Абросимов, В. И. Гороя, В. Г. Иванов, Л. Н. Макарова, А. К. Маркова) представлены модели деятельности педагога нового типа.

Категория деятельности является ключевой в понимании человека и в настоящее время изучается многими областями знания: философией, психологией, историей, педагогикой и др.

Сущность педагогической деятельности состоит в том, что педагог ставит перед собой педагогические цели и задачи, а затем трансформирует их в задачи обучаемых, что должно стимулировать их активность, вызывать позитивные изменения в их личностном развитии.

По мнению Н. В. Кузьминой [5], профессионально-педагогическая деятельность имеет пять уровней проявления:

1. Репродуктивный (педагог умеет пересказать другим то, что знает сам и так, как знает сам).
2. Адаптивный (педагог умеет не только передавать информацию, но и трансформировать ее применительно к особенностям объекта, с которым имеет дело).
3. Локально моделирующий (педагог умеет не только передавать и трансформировать информацию, но и моделировать систему знаний по отдельным вопросам).
4. Системно моделирующий знания (педагог умеет моделировать систему деятельности, формирующей систему знаний по своему предмету).

5. Системно моделирующий поведение и деятельность (педагог умеет моделировать систему деятельности, формирующей у обучающихся нравственность).

В педагогической литературе обсуждается такой подход к использованию идей синергетики в образовании, согласно которому, выделяются два основных направления:

1. Синергетика в содержании образования – формирование основных синергетических понятий через знакомство с миром сложных нелинейных систем, определение этих понятий и перенос их в другие области знания. Это позволит преодолеть границы между дисциплинами учебного цикла. Сам же процесс направлен не на увеличение количества информации, а на построение и изучение универсальной модели развития.

2. Синергетика в организации образовательного процесса – создание образовательных программ как образа развития, изменение отношений между субъектами образовательного процесса как своеобразный путь поэтапного изменения возможностей, по которому субъект совершит движение через образовательное пространство.

Первые шаги использования синергетического подхода в образовании является содержательное видоизменение программ, включение синергетики в предметное содержание дисциплин.

По мнению ряда авторов, синергетический подход освобождает педагогическое пространство от однолинейности и штампов, открывает полифункциональность и многомерность гипотез и теорий, позволяет по-новому осмыслить особенности творческого мышления и воображения, оценить постоянно обновляющееся многообразие способов, методов, принципов развития творческой личности, создать новые условия для раскрытия творческих способностей. Такой подход предполагает возможность и необходимость выделения новых принципов развития творческих способностей обучающихся, к которым относятся:

– принцип признания самоценности каждой личности. С позиций синергетики личность есть открытая возможность;

– принцип флуктуации (отклонения) творческого мышления. Любая функционирующая система не является стабильной, в ней неизбежно накапливаются отклонения, которые ведут к хаосу и могут даже вызвать ее распад. Процесс осознания самого себя приводит к «порядку через флуктуацию»;

– принцип противоречивости процесса развития творческих способностей. Самоорганизация возможна при неоднородности системы, при наличии неравновесных структур. Развитие в синергетике

понимается как самоактуализация имеющихся потенциальных возможностей системы, а не как наведение порядка извне;

– принцип диссипации (самовыстраивания) творческих способностей. Согласно положениям синергетики, в результате флуктуационных изменений, происходящих в системе, начинается процесс диссипации – самовыстраивание регулярной структуры на уровне кооперативного, согласованного взаимодействия частиц, образующее новую стационарную структуру;

– принцип единого темпомира (темпа развития) обучающего и обучающегося в процессе развития творческих способностей. В процессе эволюции открытые неравновесные системы интегрируются в сложные целостные структуры, развивающиеся в разном темпе;

– принцип возрастной сензитивности в развитии творческих способностей. В динамической, постоянно меняющейся модели развития личности творческие способности можно представить в виде то открывающихся, то закрывающихся возможностей, где момент открытия есть некий момент истины, сензитивности. Если этот момент будет упущен, то многие способности уже не смогут раскрыться в полной мере.

Синергетический подход к учебному процессу, по нашему мнению, заключается в том, чтобы правильно сформулировать стратегические цели образования и понять, что оказывается параметрами порядка, определяющими ход процесса. Он предлагает не расширять учебный план, а напротив сокращать аудиторные часы и перенести центр тяжести на самостоятельную работу, что будет способствовать развитию у обучающихся навыков «самоорганизации», необходимых для профессиональной деятельности.

Синергетическая структура педагогической деятельности имеет системный циклично-фазовый характер. «Макроэлементом» этой деятельности является педагогический цикл – «процесс решения педагогом отдельной задачи или группы задач» [8]. Каждый педагогический цикл состоит из фаз – «составных его элементов, характеризующих динамику деятельности педагога и его взаимодействия с обучающимися» [8]. Новая теория доказала, что обучающийся – не только объект, но и субъект педагогического процесса. В результате таких исследований была разработана новая системно-функциональная теория содержания педагогической деятельности, которое рассматривается как реализация системы педагогических функций при решении конкретных учебно-воспитательных задач. К таким функциям относятся: диагностическая, целевой ориентации, планирования, организаторская, мобилизационно-побудительная, коммуникативная, формирующая, контрольно-

аналитическая и оценочная, координации и коррекции, совершенствования. Все они образуют синергетическую целостность.

Данный подход к содержанию педагогической деятельности, на наш взгляд, отличается от традиционного тем, что представляет не любой произвольный набор элементов, а их систему, которая в своем строении и содержании объективна. В то же время перечисленные функции постоянны (инвариантны) при решении всех учебно-воспитательных задач, а их наполнение (содержание) изменчиво (вариативно), так как зависит от характера решаемой задачи.

Анализ работ, посвященных проблеме использования идей синергетического подхода в педагогике, показывает, что сегодня его роль в значительной степени еще не проявлена. Тем не менее, многие тактические вопросы образования сегодня благодаря синергетике получают оригинальные и перспективные решения.

Литература

1. Беляева, Л. А. Педагогическая деятельность как категория педагогики и философии [Текст] / Л. А. Беляева // Понятийный аппарат педагогики и образования. – Екатеринбург, 1995.

2. Введение в педагогическую деятельность [Текст] : учеб. пособие / А. С. Роботова, Т. В. Леонтьева, И. Г. Шапошникова и др. – М. : Изд. центр «Академия», 2000.

3. Давыдов, В. В. Деятельность: теория, методологии, проблемы [Текст] / В. В. Давыдов. – М., 1990.

4. Иванов, В. Г. Педагогическая деятельность: проблемы, сложности [Текст] / В. Г. Иванов, Л. И. Гурье, А. Зерминов // Высшее образование в России. – 1997. – № 4.

5. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л. : изд-во Ленингр. ун-та, 1961.

6. Слостенин, В. А. Профессиональная культура в структуре личности учителя // Формирование профессиональной культуры учителя [Текст] : учеб. пособие / под ред. В. А. Слостенина. – М. : Прометей, 1993.

7. Смирнов, В. И. Общая педагогика в тезисах, дифинициях, иллюстрациях [Текст] / В. И. Смирнов. – М., 1999.

8. Таланчук, Н. М. Системно-синергетическая философия и концепция непедагогики: стратегемы развития педагогической теории и практики [Текст] / Н. М. Таланчук. – Казань : ИССО РАО, 1996.

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО АСПЕКТА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПЫХИНА Н. В.

г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный
лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова

Профессиональное лингвистическое образование на современном этапе реализуется на основе лингводидактического подхода. Данное научное направление предполагает преподавание языка с совмещением ориентаций на коммуникацию и педагогическую профессию. В качестве основополагающих компонентов лингводидактического подхода рассматривают коммуникативный, языковой и социокультурный уровень. Согласно материалам Совета Европы, социокультурный аспект включается как в общие, так и в коммуникативные компетенции. Современная система лингвистического образования ориентирована на становление личности, глубоко и всесторонне владеющей культурой своего народа, воспитанной в духе терпимости и продуктивного взаимодействия с носителями иноязычной культуры. В этом контексте большое внимание уделяется формированию диалогической культуры личности на основе принципа поликультурности.

В личностном аспекте реализация данного принципа предполагает создание условий, способствующих интеграции в сознании учащегося различных культурных сфер. Конкретизируя данное положение, отметим, что в деятельностном аспекте формирование представлений о культурном многообразии мира становится возможным благодаря использованию разнообразных видов деятельности учащихся: учебно-воспитательной, творческой, исследовательской. Определяющим условием эффективной реализации коммуникативного аспекта следует признать диалогичность, открытость, а также наличие различных языков общения.

В целях обеспечения содержания образования, основанного на воспитании национально-культурной толерантности, необходимо сформировать у учащихся понимание общего и особенного в традициях, образе жизни, культурных ценностях народов. Творческое проникновение в иноязычную культуру осуществляется на основе сформированного интереса к культурным особенностям других народов. Интерес к иноязычной культуре является определяющим фактором готовности к иноязычному общению. Понятие интереса определяется как положительно окрашенная направленность личности на изучение и понимание иноязычной культу-

ры. Структура интереса к иноязычной культуре представлена единством восьми компонентов: познавательный, деятельностный, диалогический, эмоциональный, волевой, ценностный, эмпатийный, критический. Содержательная сущность компонентов интереса к иноязычной культуре сводится к следующим определениям:

- познавательный – стремление к глубокому изучению, познанию сущности иноязычной культуры и ее проявлений;

- деятельностный – осуществление активной деятельности по изучению культуры и ее проявлений;

- диалогический – готовность к общению с представителями другой культуры; признание возможности и необходимости диалога как основы межкультурных взаимоотношений; умение вести такой диалог с представителями иной культуры, готовность к нему и желание его осуществлять;

- эмоциональный – положительное эмоциональное отношение к изучению иноязычной культуры, доброжелательное отношение к проявлениям иной культуры и ее представителям;

- волевой – способность преодолевать трудности, возникающие в процессе познания и рефлексии;

- ценностный – принятие общечеловеческих ценностей и возможностей существования ценностей и взглядов, отличных от существующих в собственной культуре, при условии, что эти ценности не расходятся с общечеловеческими;

- эмпатийный – способность представить себя на месте представителя другой культуры, особенно при осуществлении межкультурной коммуникации;

- критический – понимание культурно-исторической обусловленности ценностей и установок; способность отказаться, с одной стороны, от стереотипов по отношению к представителям культуры, с другой – от некритического заимствования культурных образцов и ценностей.

Полагаем, что уже на этапе начального иноязычного образования возможно сформировать ряд компонентов интереса к иноязычной культуре, а именно: познавательный, деятельностный, диалогический и эмоциональный. Указанные компоненты интереса к иноязычной культуре имеют наибольшую ценность в условиях раннего обучения иностранному языку в силу соответствия возрастным особенностям обучаемых, целям и содержанию начального лингвистического образования. Остальные компоненты интереса к иноязычной культуре возможно сформировать на более старшем возрастном этапе, при наличии развитых способностей к осознанию, сравнению и сопоставительному анализу.

Таким образом, в контексте начального лингвистического обра-

зования нами выделяется три уровня интереса. Первый уровень – высокий, в который включены познавательный и деятельностный компоненты. Данный уровень характерен для сильных учащихся, заинтересованных в глубоком изучении иноязычной культуры и языка. Интерес основывается на потребности добывать знания самостоятельно, овладевать умениями, направленными на познание сущности иноязычной культуры, ее проявлений.

Второй уровень – средний, включает диалогический компонент. Для учащихся, относящихся к данному уровню, наибольший интерес представляет общение с представителями другой страны, а не познавательная сторона обучения. Для детей в данном случае изучение и знание языка, как средства общения и обмена мыслями, – это возможность общения с иностранными сверстниками. На данном уровне дети обладают готовностью вести диалог с представителями иной культуры.

Третий уровень – низкий, предусматривает наличие эмоционального компонента. Учащиеся, интерес которых основан на эмоциях, положительно настроены, доброжелательны к представителям другой страны. Тем не менее их интерес к иноязычной культуре не отличается глубиной, желание изучать иностранный язык во многом зависит от настроения. Подобная дифференциация интереса к иноязычной культуре способствует эффективному построению программ по формированию национально-культурной компетенции.

Не вызывает сомнения тот факт, что диалог культур должен осуществляться на основе равноправного партнерства. Тем не менее при отсутствии критического отношения к проявлениям иноязычной культуры и недостаточном знании национально-культурной специфики своего народа нарушаются основные принципы диалогичности и поликультурности. Сопоставительный анализ родной культуры и культурных особенностей страны изучаемого языка, с одной стороны, способствует воспитанию толерантности и пробуждению интереса к иноязычной культуре, а с другой стороны, формированию чувства уважения и гордости к своей культуре и языку. Уделяя большое внимание национально-культурной специфике изучаемого языка, необходимо в полной мере учитывать особенности родного языка и культуры.

В этой связи при формировании национально-культурной компетенции следует опираться на следующие принципы: принцип культурного самоопределения, принцип изучения «чужого» в неразрывной связи со «своим», принцип контрастивности. Принцип культурного самоопределения подразумевает восприятие себя как члена той или иной лингвистической общности, носителя данной культуры. Принцип изучения «чужого» в неразрывной связи со «своим» поясняется

на основе следующего положения. Наиболее эффективным способом познания чужой культуры является ее сопоставление с родной культурой. Осуществляя поиск различий между образцами своей и чужой культуры и выясняя их сущность, обучающийся приобретает новые знания как о родной, так и об иноязычной культуре. Также происходит установление связей между картинами мира. Принцип контрастности во многом связан с предыдущим принципом. Наличие осознания специфических культурных особенностей той или иной страны способствует более полному проникновению в сущность культуры и взаимопониманию между различными этносами.

Одним из наиболее наглядных методов контрастивного обучения иноязычной культуре является метод культурной капсулы. Эффективность данного метода, реализующего основные принципы, положенные в основу формирования национально культурной компетенции, позволяет его расширенное использование в процессе профессионального лингвистического образования. Культурная капсула – описание отличий между обычаем/традицией в родной стране и стране изучаемого языка. Культурная капсула используется как при работе с группами студентов, так и с классом. Этапы создания культурной капсулы: 1. Выберите тему для изучения культурного контраста и соотнесите ее с темами учебника. 2. Перечислите отличия и общие черты между обычаем, традицией в Вашей стране и стране изучаемого языка. 3. Подберите необходимый мультимедийный материал (слайды, наглядные пособия).

Примеры тем для создания культурной капсулы: праздники, национальная кухня, национальный костюм, национальные стереотипы общения, государственная символика, музыка, литература, живопись и т.д.

Целевой доминантой в профессиональном лингвистическом образовании должно стать сопоставление культур для выявления общечеловеческих универсальных ценностей. Современное образование, готовящее к жизни в своей культуре, возможно только в интеграции с мировыми культурами.

ПОВЕДЕНИЕ И ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ КАК ПРОБЛЕМА В СОЦИОЛОГИЧЕСКОМ ЗНАНИИ

ШИМОРИН С. В.

г. Наро-Фоминск, филиал Российского государственного
социального университета в г. Наро-Фоминске

Формирование правового поведения личности сосредоточено на решении социально важной задачи – на установлении социально-

значимых правовых взаимосвязей личности и общества. Анализ этой взаимосвязи показывает, что субъектом социальных отношений личность может стать при условии, если является объектом общественно-го воздействия, включая и органичное усвоение принятых в данном обществе норм и правил поведения.

Решение проблемы правового поведения личности, являющегося социально-значимым качеством личности в исторической ретроспективе рассматривается многими общественными и естественными науками. Теоретические выводы и практические рекомендации этих наук, по сути, выявили междисциплинарный характер данной проблемы.

Социологический подход разработан в рамках марксистской философии в середине XIX в. С точки зрения этого подхода, сознание является продуктом развития объективного общественного процесса, то есть оно социально по своей природе.

Среди социологических теорий, которые раскрывают понимание проблемы поведения личности, следует отметить типы действия М. Вебера. Он различает четыре типа социального действия. Первый – целенаправленный или целеориентированный, целерациональный. Второй – рациональное действие может быть ценностно-ориентированным. Третий – они могут действовать исходя из эмоциональных или аффективных мотиваций. Четвертый тип – они могут участвовать в традиционном действии. Вебер полагал, что в современном западном обществе поведение людей во все возрастающей степени подчиняется целеориентированной рациональности, а в более ранние периоды – определялось преимущественно традицией, аффективным состоянием или ценностно-ориентированной рациональностью.

Базируясь на интеллектуальных достижениях в интерпретации и понимании социальных изменений, опираясь на современные теории деятельности и социальных движений как факторов социальных изменений (Доу Мак Адам, Дж. Маккарти, Майер Залд и др.), а также используя другие научные подходы, правовые поведенческие установки личности могут быть представлены как индивидуальные намерения, являющееся результатом субъективной оценки социальных явлений.

При исследовании поведенческих установок студентов, необходимо принимать во внимание социально-психологические и психоаналитические трактовки, разработанные в феноменологической теории и позволяющие выявить как индивидуальные, так и социальные особенности этого процесса. В качестве теоретической основы социокультурных механизмов, объясняющих этот процесс, служат хорошо разработанные и широко известные концепции социализации и индивидуализации, обеспечивающие полноту раскрытия индивидуально-

особенного в контексте социально-общего.

Среди социологических теорий, оказавших влияние на формирование подходов к пониманию сущности поведенческих установок можно выделить: функционалистские, теории интерактивности, конфликта и контроля (Э. Дюркгейм, А. Коэн, Р. А. Кловард, Э. Лемерт, К. Мертон, Л. Е. Олин, П. Штомпка, и др.).

По мнению Парка, определяющего социологию как «науку о коллективном поведении», социальный контроль является «главной функцией и главной задачей общества». Социальный контроль использует ряд механизмов: поведение толпы, общественное мнение, закон. Однако он не обеспечивает постоянное равновесие в обществе. Социальный порядок устойчив, если, согласно Парку, ему удастся сдерживать антагонистические силы. Парк выделил четыре основных социальных процесса: конкуренцию, конфликт, аккомодацию и ассимиляцию.

Э. Гидденс предостерегает от ошибки рассматривать девиантное поведение исключительно в негативном свете. Он считает, что в любом обществе, признающим, что у человеческих существ могут быть различные ценности и интересы, должно найтись место для отдельных людей и групп людей, чьи действия не соответствуют нормам, которых придерживается большинство. И, тем не менее, общество не должно страдать от социальной дезинтеграции. Уровень преступности, как, например, считает Янг (Young 1998, 1999) связан с социальным отчуждением, растущее число людей не чувствуют, что общество, в котором они живут, их ценит, что у них в этом обществе есть будущее. Американский социолог Э. Карри утверждает, что социально отчужденное население не может достичь с помощью законных нормативов поведения стандартов экономического благосостояния и потребления, пропагандируемых в обществе.

Таким образом, в настоящее время не существует всеобъемлющей социологической теории, которая полностью решает проблему выявления причин правового и внеправового поведения личности, социальных групп. Применение разнообразных социологических методов к исследуемой проблеме способствовало выявлению ее разносторонности, взаимосвязи индивидуального и коллективного поведения, поведения малых групп и лиц определенных страт.

Осуществление контроля, нормализация правового сознания, отклонений от общепринятой социальной нормы – задача сложная и многоаспектная. Ее решение возможно с учетом аксиологического аспекта, путем целенаправленного влияния на данный процесс правовой и социальной науки, образования, семьи, других социальных институтов. Система правовых ценностей предполагает приоритет таких цен-

ностей, как равенство всех перед законом (независимо от социального положения, происхождения, уровня материальной обеспеченности), признание свободы в качестве неотъемлемого условия человеческой жизнедеятельности, принципа справедливости, чувства долга.

Всякая социальная система для сохранения своего единства и целостности, обеспечения саморегуляции и консенсуса, вырабатывает систему ценностей. Значение мировоззренческих и ценностно-нормативных факторов в жизни личности разъясняет диспозиционная теория саморегуляции социального поведения личности. По мнению Ф. Знанецкого и У. Томаса, среди социальных ценностей, которыми занимается социология, особый интерес представляют социальные нормы поведения, понимаемые как более или менее точные и формальные правила, с помощью которых группа старается удержать, регулировать, а также сделать более распространенными и частыми соответствующие типы действий своих членов. В советской социологии эту теорию активно разрабатывал В. А. Ядов. В концепции С. Шварца ценности рассматриваются как некоторые критерии выбора и оценки человеком своих действий, а также оценки других людей и событий.

Неокантианстское (Фрейбургская школа) понимание ценности наиболее полно изложено в трудах В. Виндельбанда и Г. Риккерта (учение о нормативном (нормальном) сознании – различие суждений и оценок). На европейском континенте этой проблеме наибольшее внимание уделяли такие социологи, как М. Вебер, Э. Дюркгейм, А. Маршалл, В. Парето. Так, Вебер трактует ценности как установку той или иной исторической эпохи, как характерное для той или иной эпохи направление интереса.

В настоящее время в жизни российского общества наблюдается кризис структуры ценностей. Разрушение прежних идеалов привело к дезинтеграции общества, что повлекло резкое ослабление регуляции человека в обществе. Кривая роста преступности, алкоголизма, наркомании красноречиво свидетельствует об этом. Социологические исследования фиксируют повышенную конфликтность, агрессивность молодежи, ориентацию значительной части ее на девиантные формы поведения. Соблюдение норм обеспечивается в обществе обычно путем применения социальных поощрений и социальных наказаний – позитивными и негативными санкциями, выступающими как более конкретные, прямые и непосредственные элементы в структуре социальной регуляции. Соблюдение норм контролируется через культурные механизмы – общественное мнение и моральные оценки окружающих. В последние годы в связи с деформацией ценностно-нормативной системы наблюдается устойчивый рост преступных отклонений в общей структуре поведения россиян.

Социологическое исследование правовых поведенческих установок студентов (готовность к действию, по В. А. Ядову) включает исследование ценностного отношения студентов к «социальной готовности» различных социальных систем отвечать личностным и социальным потребностям: системы образования (правовая подготовка студентов); системы защиты прав студентов правовыми институтами; успешность адаптации студентов к современному рынку труда.

ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЕТОДАМ ИССЛЕДОВАНИЯ В ХОДЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЮЛМАСОВА Л. Ф.

г. Чебоксары, Профессиональное училище № 18

Востребованность реализации проектного метода обучения обусловлена объективными потребностями общества в профессионально компетентных специалистах, конкурентоспособных на рынке труда.

Сложившийся рынок труда предъявляет требования не столько к уровню теоретических знаний потенциального работника, сколько к той степени ответственности, профессиональной компетентности, которую он может продемонстрировать. Ускорение темпов обновления технологий приводит к необходимости смены подходов к разработке содержания образования и педагогических условий обучения. В условиях стремительного развития и расширения доступности информационных технологий передача готовых знаний перестаёт быть главной задачей учебного процесса. Формируются современные представления об образовании, получив которое, человек способен дальше самостоятельно проектировать свою как профессиональную, так и учебную деятельность. Всё большее распространение приобретает подход, в рамках которого основной задачей учебного процесса становится формирование ключевых компетенций, проектного мышления, аналитических способностей, мотивированного стремления к самосовершенствованию, что обеспечивает успешность личностного и профессионального роста обучаемого.

Этап предпроектной подготовки начинается с выбора темы, напрямую связанной с учебной программой. Затем определяются проблема, объект, предмет, цели и задачи исследования и выдвигается гипотеза. Завершается этап выбором методов исследования, способствующих поиску и обработке необходимой информации, изучению ис-

следуемого явления и выполнению поставленной цели.

Успех учебного исследования зависит от применяемых методов. Чем большим количеством методов учащиеся овладеют и будут применять, тем достовернее будут результаты. Теоретическими методами (анализ, синтез, классификация, сравнение и др.) пользуются обычно при определении проблемы, формулировании гипотезы исследования и т.д. Эмпирическими методами – при сборе информации, направленной на выявление и описание явлений (наблюдение, беседа, интервью, анкетирование, опрос и др.).

Проектная деятельность заинтересовывает обучающихся, если они знают, что их проект будет востребован. Выбирая тему проекта и выполняя его, обучающиеся учатся выявлять потребности приложения своих сил, находить возможности для проявления своей инициативы, способностей, знаний и умений, проверяют себя в реальном деле, проявляют целеустремленность и настойчивость.

На каждом этапе проектной деятельности учащиеся совместно с руководителем проекта выбирают методы исследования, чтобы наиболее полно достичь цели учебно-исследовательской работы.

Учебная группа № 10 Чувашской Республики ГОУ НПО «Профессионального училища № 18» (профессия «Мастер отделочных строительных работ») в 2005–2006 учебном году работала над исследовательским проектом «Влияние излучений на организм человека». Под руководством преподавателя определена проблема, сформулирована гипотеза исследования, намечены пути поиска необходимой информации после того, как детально была рассмотрена проблема, которую предстояло решить. Решено, что необходимо овладеть методами работы с литературой, методами проведения мини-эксперимента и социального опроса и скоростного эскизирования.

Так как среди методов исследования работа с источниками информации занимает особое место, учащиеся обучались:

- реферированию – сжато переложению основного содержания одной или нескольких работ по теме исследования;
- конспектированию – детальному изложению главных положений изученных работ;
- аннотированию – кратному предельно сжато изложению основного содержания;
- цитированию – дословной записи высказываний авторов.

Данный проект был разделен на три подпроекта.

І этап работы проекта

На первом подпроекте учащиеся учились проводить и описывать мини-эксперимент. Учащиеся сами выбрали тему эксперимента:

«Компьютер и цветок». Совместно с преподавателем решили, что целью эксперимента станет описание изменений, которые происходят с цветком, находящимся рядом с компьютером, установили сроки наблюдений, высказали предположение, что компьютер оказывает вредное воздействие на живую клетку растения (цветка). Договорились об условиях эксперимента, обсудили форму ведения дневниковых записей, последовательно отражающих результаты наблюдений, и описали результаты в соответствии с вышеприведенным алгоритмом.

II этап работы проекта

Второй подпроект был проведен в виде мини-эксперимента «Телевизор и я» и описан учащимися уже самостоятельно. Результаты оформлены в виде таблицы с указанием общего состояния организма, проявления головных болей и температуры тела. Выстроен график зависимости температуры тела от времени просмотра и сделан соответствующий вывод: «Такой эксперимент больше никогда не проводить!».

III этап работы проекта

Третий подпроект предполагал обучить методу дизайн-спецификации. Предметом оценки стал сотовый телефон. Оценивали его качество по 8 параметрам: цена, внешний вид, удобство, цвет, экономичность, материал, размер, экологическое влияние. Творческая группа из 5 человек выразила желание ранжировать вышеназванные качества. В результате составлена диаграмма «Паучок». «Паучок» удивил самих учащихся: оказывается, они придают большое значение внешнему виду, цвету, цене сотовых телефонов и забывают о самом важном – сотовый телефон должен быть экологически безопасен.

В результате работы над проектом учащиеся научились проводить опрос-интервью. Опрос-интервью был проведен среди населения г. Чебоксары о воздействии сотовых телефонов на организм человека. Творческая группа из 3 учащихся опросила 100 респондентов. Среди опрошенных люди разного возраста и разных слоев населения, разной профессии, разной осведомленности. Результаты опроса обобщены и отображены в виде диаграммы с указанием процентного соотношения:

- имеют сотовый телефон – 83 % респондентов;
- знают о вреде сотового телефона – 80 %;
- считают, что от использования сотового телефона ухудшается психика человека – 66 %;
- отмечают, что появились боли в области сердца – 56 %;
- осведомлены о влиянии на половую сферу – 43 % .

IV этап работы проекта

Результаты проекта оформили учащиеся в виде стендов. Ребята освоили метод эскизирования. Эскизированию учились, оформляя

стенд «Компьютер и человек», все вместе.

Учащимися было представлено 5 вариантов эскизов, из них выбрали наилучший. Остальные три стенда оформлялись учащимися самостоятельно. Дидактический материал, подготовленный учащимися, будет использоваться при организации работы над проектами в дальнейшем.

Накопленный опыт работы над проектом показывает, что у учащихся ПУ–18 возрастает мотивация к учению, так как им приходится индивидуально или коллективно решать поставленные перед ними задачи, обосновать правильность выводов, показать значимость проведенного исследования, отчитаться о результатах работы письменно. Хотя предметом ученического исследования является первооткрытие уже открытого, выполнение исследовательских заданий учащимися на проектных уроках формирует у них профессиональные и надпрофессиональные качества.

РАЗДЕЛ 4

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

РЕАЛИЗАЦИЯ ОЦЕНКИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ДАВЫДОВА Ю. В.

г. Уфа, Межотраслевой институт

В современном веке технического прогресса, когда происходит быстрое старение, казалось бы, прогрессивной техники – специалист практически не может быть подготовлен для решения всех возникающих производственных проблем. Ситуации, возникающие в реальной производственной обстановке, слишком многогранны. Исходя из этого, становится очевидной необходимость вооружения учащихся передовыми знаниями при решении типичных ситуационных задач.

Содержание и организация образовательного процесса специалистов технического профиля должны не только и не столько основываться на современных знаниях техники и технологии, но и формировать личностные качества профессионала. Внедрение в профессионально-образовательную практику нового психологического конструкта «компетенции» обусловлено необходимостью преодоления противоречия между содержанием учебных дисциплин и будущей профессиональной деятельностью специалиста. При таком подходе компетенции характеризуются как общая способность, которая проявляется и формируется в деятельности, основана на знаниях, ценностях, склонностях и позволяет человеку установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить процедуру (систему действий) для успешного

решения проблемы. В отличие от знаний, умений, навыков, предполагающих действие по аналогии с образцом, компетенция предусматривает наличие опыта самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний.

В связи с внедрением в систему образования компетентностного подхода отмечается необходимость формирования целостной системы универсальных навыков, способностей учащихся к самостоятельной деятельности и ответственности, то есть ключевых компетенций, определяющих современное качество образования. В связи с этим особую актуальность приобретает задача реализации оценки ключевых компетенций специалистов как целостных интегративных структур личности, а не просто знаний, умений и навыков.

Концепция модернизации определяет ключевые компетенции как готовность обучающихся использованные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности для решения практических и теоретических задач [1].

Ключевые компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности, они связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире. Они проявляются, прежде всего, в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации (в том числе на иностранном языке), в социально-правовых основах поведения личности и профессионала в гражданском обществе.

Слово «компетенция» (*competentia*) в переводе с латинского означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познанием и опытом [3]. Компетентный в определенной области человек имеет соответствующие знания и способности, позволяющие ему высказывать обоснованные суждения. В отличие от знаний, умений, навыков, предполагающих действие по аналогии с образцом, компетенция предусматривает наличие опыта самостоятельной деятельности на основе универсальных знаний.

При таком подходе компетенция характеризуется как общая способность, которая проявляется и формируется в деятельности, основана на знаниях, ценностях, склонностях и позволяет человеку установить связь между знанием и ситуацией, обнаружить систему действий для успешного решения проблемы. На данный момент, как показывает практика, актуальным и важным психолого-педагогическим условием подготовки специалистов в системе дополнительного профессионально-технического образования является определение ключевых компетенций как интегративных конструктов личности [2].

Определяя ключевые компетенции учащихся как общую способность и готовность мобилизовать в профессиональной деятельности собственные знания, а также обобщенные способы выполнения действий, приобретенные в процессе обучения, мы предлагаем следующую их структуру:

- социальные – способность к сотрудничеству, ведению дискуссий, восприятию критики, готовность к согласованным действиям, направленным на достижение поставленных целей и др.;

- познавательные – способность к систематизации, оценке учебно-профессиональной информации, самостоятельной идентификации собственных познавательных потребностей и др.;

- методические – способность и готовность к самостоятельному выбору и применению освоенных методов, способов при выполнении учебно-профессиональных заданий;

- технологические – способность и готовность к целеустремленному, планомерному выполнению профессиональных задач на основе освоенных методов работы, способов мышления.

Имея отчетливо выраженную практическую направленность, деятельностный характер, ключевые компетенции имеют важное значение для определения профессиональных функций специалистов, их способности решать производственные задачи в конкретных условиях производства.

Реализация оценки ключевых компетенций и последовательности их функций в профессионально-техническом обучении обеспечит возможность оценки знаний, умений, навыков, способов деятельности и развития личности учащихся, что позволит каждому из них самостоятельно двигаться по индивидуальной образовательной траектории.

Сегодня психолого-педагогическая оценка предполагает последовательность действий преподавателя: постановку цели, разработку контрольного задания, организацию, проведение и анализ результатов деятельности, реализация которых приводит к заключению, обуславливающему цели проверки и ее конечный вывод, поэтому чрезвычайно важно, чтобы оценочная деятельность педагога осуществлялась им в интересах психологического развития учащегося в системе дополнительного профессионально-технического образования. Для этого она должна быть адекватной и социально справедливой, а также обладать рядом фундаментальных свойств: объективностью, всесторонностью, качественной и количественной детерминированностью, точностью, надежностью, современностью, результативностью и др.

Являясь своеобразным измерительным инструментом, оценка всегда производна от содержания и требований к обучению, то есть

полифункциональна, и должна отражать в динамике процесс развития и становления личности компетентного специалиста [3].

Из множества существующих в психологической литературе определений понятия «оценка» мы выделяем следующее: оценка – это ценностное отношение субъектов процесса профессионального обучения к изучаемым явлениям и процессам действительности, приобретаемым способам профессиональной деятельности.

Понятие «оценка ключевых компетенций учащихся» мы рассматриваем как существенный показатель, процесс, определяющий уровень и степень усвоения учащимися учебного материала, сформированности способов деятельности на основе универсальных знаний, развития мышления, самостоятельности, личности в целом. Основываясь на анализе психолого-педагогической литературы, основными функциями учащихся профессионально-технических учреждений являются обучающая, развивающая, методическая, организаторская, диагностическая и производственно-технологическая.

Для системы дополнительного профессионально-технического образования, характерной особенностью которой является познавательная активность и самостоятельность учащихся, наряду с традиционными способами контроля необходима организация новых, максимально экономичных по времени.

Главная задача оценки – определить характер личных усилий учащегося, степень его личного участия в коллективном труде; установить глубину и объем индивидуальных занятий каждого; содействовать коррективке познавательной мотивации учащихся.

К основным методам оценки ключевых компетенций будущих специалистов, которые будут заняты на опасных производственных объектах, мы относим:

1. Индивидуальные или групповые проекты – представляют собой индивидуальное или групповое исследование по заданной теме; процесс – разработка, создание, представление какого-либо продукта. Проекты осуществляются по заданию, сформулированному заранее экзаменатором или разработанному им совместно с обучающимися. В задании должно быть указано время, отводимое на выполнение проекта. В групповых проектах оценивается вклад каждого участника. Проект позволяет обучающемуся продемонстрировать, а преподавателю – оценить:

- понимание и употребление понятий в конкретной области;
- выбор методов исследования, источников информации, в том числе справочной литературы;
- способность анализировать, оценивать, делать выводы и давать рекомендации;

– умение разрабатывать, творческие умения, умение решать проблемы;

– презентационные умения;

– умение работать в команде, сотрудничать.

2. Журналы (дневники) – записи, осуществляемые учащимися для описания конкретного опыта обучения, выполняемых заданий, освоенных умений, отношения к обучению. Данный метод позволяет оценить способность осуществлять самоконтроль, определять цели и порядок работы, умение обобщать результаты, а также способность к самостоятельной идентификации собственных образовательных потребностей.

3. Сбор образцов деятельности учащихся – в соответствии с указаниями преподавателя обучающиеся собирают образцы собственной деятельности, которые демонстрируют освоенные ими умения / результаты обучения (компетенции) и могут создаваться в различной форме (в виде ролевой игры, в трудовой ситуации и т.д.). Здесь оценивается готовность обучающихся применять освоенные методы при выполнении учебно-профессиональных заданий, а также способность самостоятельно решать профессиональные задачи в конкретной практической ситуации.

4. Задания – небольшие упражнения, содержащие описание, составленное преподавателем, в котором указывается время, отводимое на выполнение; задания могут быть устными или представлять собой анализ конкретных ситуаций из практики, наблюдения. Данный метод позволяет оценить коммуникативные умения (ведение дискуссий), способность к сотрудничеству, восприимчивости к критике, готовность к согласованным действиям.

5. Экзамен (беседа, собеседование, интервью) – оценка способности обучающихся воспроизводить и применять умения, знания и понимание в ситуации ограниченного времени и четко заданных условий. Экзамен позволяет оценить способность сделать устное сообщение, воспроизводить и применять теоретические знания (ответы на различные вопросы: краткие ответы, структурированные ответы, эссе), умение слушать и интерпретировать.

6. Практические задания по демонстрации умений – оценка освоения ключевых компетенций может происходить в течение процесса обучения и в итоговой процедуре оценки. Демонстрацию компетенций проводят индивидуально или в группе в различных условиях, например в учебной аудитории, в лаборатории, на рабочем месте.

Данные методы оценки позволяют достаточно эффективно оценить ключевые компетенции будущих специалистов опасных производственных объектов, так как носят комплексный характер и компетенции оцениваются в рамках интегрированного практического задания, при выполнении которого обучающийся может продемонстрировать способность выполнять трудовые функции.

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [Текст]. – М., 2002.
2. Лобанова, Т. Н. Построение модели ключевых компетенций [Текст] / Т. Н. Лобанова // Справочник по управлению персоналом. – 2002. – № 11.
3. Тихомиров, Ю. А. Теория компетенций [Текст] / Ю. А. Тихомиров. – М., 2001.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ПРИОРИТЕТНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТРАТЕГИЯ

РЯПИСОВА А. Г.

г. Новосибирск, Новосибирский государственный
педагогический университет

В аспекте педагогики термин «стратегия» интерпретируется как составная часть педагогической теории и практики, которая рассматривает вопросы управления воспитательным процессом в полном соответствии с современными целями образования в Российской Федерации для обеспечения вхождения ребенка в контекст современной культуры и его успешной социализации.

Многие социальные катаклизмы современности, в том числе проявляющиеся в виде роста преступности, агрессивности и жестокости молодежи, душевной черствости и эмоциональной тупости свидетельствуют об актуальности развития эмоциональной сферы личности. Ориентируясь на реальную социокультурную ситуацию в России, приоритетной стратегией воспитания современных молодых людей необходимо признать развитие эмоциональной отзывчивости и воспитание культуры чувств для согласования их с рациональными свойствами личности.

В традиционной педагогической практике утилитарно целенаправленное обучение знаниям и навыкам породило дидактоцентрическую технологию обучения, когда в центре педагогического труда – обеспечение соответствия ГОС, реализация планов и программ, показатели остаточных знаний и результаты ЕГЭ, но никак не Личность ребенка. Явно выраженная интеллектуальная направленность в процессе обучения с опорой на сознательное отношение обучающихся к знаниям, на логическое овладение умениями и, вместе с тем, пренебрежительное отношение педагогов к эмоциональной сфере личности

ограничивает ее полноценное развитие, провоцирует инертность, формализм, безответственность и даже безнравственное отношение к миру (В. П. Зинченко, А. В. Петровский и др.).

Среди многих задатков, которыми природа щедро наделяет ребенка при рождении, заложена и возможность сочувствовать другому человеку, природе, миру в целом. Однако, оказавшись без должного педагогического внимания, эти качества могут притупиться, так и не развившись. Но человечность, как основное личностное качество не складывается сама собой. Ее даже нельзя выучить! Поэтому необходимо, сломав каноны «бездетной педагогики», систематически и целенаправленно вести работу по развитию эмоциональной отзывчивости и воспитанию культуры чувств у детей и молодежи.

В связи с осознанием особой актуальности данной проблемы обратимся к определению сущности эстетического воспитания.

Традиционно эстетика понимается как философская наука, изучающая сущность и формы прекрасного в художественном творчестве, в природе и в жизни. Ее краткое определение часто звучит как наука о прекрасном, а термин «эстетическое» нередко трактуется как «прекрасное». Исходя из такой методологической позиции, «эстетическое воспитание» правомерно трактовать, как «прекрасное воспитание», что характеризует качество воспитания человека. В педагогической практике «эстетическое воспитание» чаще подразумевается как «воспитание прекрасным» и, таким образом, определяются средства воспитания. Но только обращение к переводу с древнегреческого «*aisthetikos*» – чувственный, чувствующий, позволяет определить цель эстетического воспитания – развитие эмоциональной сферы личности и воспитание культуры чувств.

Именно такое понимание сути данной стратегии воспитания позволяют заключить, что обучение всем учебным дисциплинам содержит возможности осуществления эстетического воспитания.

В современной дидактической концепции обоснована необходимость усиления воспитательной функции. Необходимо обеспечить освоение, усвоение учебной информации (стала своей), то есть осознание учащимся личностного смысла, формирование личностно-значимого, эмоционально-ценностного отношения к конкретному учебному содержанию.

Кроме того, важно отметить, что эстетика не ограничивается только содержанием «прекрасного». Из философии известно, что ее основными категориями являются «прекрасное и безобразное», «комическое и трагическое», «возвышенное и низменное». Это значительно расширяет содержание эстетического воспитания и указывает

на необходимость формирования адекватного отношения не только к прекрасному, но и к безобразному в жизни; очень важно в детях развивать чувство комического, остроумие; развить способность к оценочным суждениям, в том числе сформировать критическое отношение к пошлости, мещанству в быту и китчу в искусстве.

Поэтому эстетическое воспитание можно трактовать как целенаправленный процесс формирования творчески активной личности, способной воспринимать, чувствовать, оценивать прекрасное, безобразное, трагическое, комическое, возвышенное, низменное в жизни и искусстве, жить и творить по законам красоты. Следовательно, обучение каждому учебному предмету позволяет решать задачи эстетического воспитания:

- развивать чувства и осваивать опыт эмоционально-ценностного отношения к миру;
- формировать эстетическое сознание, включающее в себя совокупность знаний по основам эстетики и культуры; формировать эстетический вкус, то есть «способность судить о красоте», по И. Канту;
- развивать потребности, мотивацию и способности к эстетически творческой деятельности.

Педагогическое целеполагание обязательно должно быть обращено к аффективной области. Примерами формулировок целей урока могут быть следующие:

- вызвать заинтересованность ...;
- пробудить любознательность ... ;
- актуализировать познавательную потребность ... ;
- закрепить уверенность в ... ;
- обеспечить переживание радости открытия истины;
- вызвать удивление (сомнение..., недоумение, например, в связи с парадоксальностью ситуации или явления);
- обеспечить осознание социальной значимости и общекультурной ценности изучаемого содержания;
- обеспечить осознание личностной значимости изучаемого содержания;
- сформировать стремление к глубокому усвоению содержания;
- сформировать стремление дать самостоятельную критическую оценку явлению;
- организовать целенаправленное изучение различных подходов (точек зрения, вариантов деятельности) с тем, чтобы вынести собственное суждение;
- создать условия для проявления убежденности, отстаивая тот

или иной идеал (модель поведения);

- поддержать (стимулировать) устойчивое желание овладеть навыками.

Содержание образования определяется тем, «что предлагается ребенку в качестве предметов познания, размышления, критичного отношения, рефлексии, мотивирования, преобразовательной деятельности, общения, переживания, преодоления, достижения» (Е. В. Бондаревская). Знания по учебному предмету должны не просто запоминаться учащимися на определенное время, но должны быть изучены так, чтобы они вошли в систему его личностных убеждений и взглядов. В процессе обучения необходимо удовлетворять естественную потребность учащихся в эмоциональном насыщении, чтобы процесс учения вызывал у них всю гамму положительных эмоций и чувств – от преодоления трудностей, возникающих в этом процессе, от успехов в этом сложном деле, от познания нового, ощущения своего личностного роста.

В соответствии с современной концепцией содержания образования (В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, В. С. Леднёв, А. В. Хуторской) очевидно, что для осознания ценностно-смысловых основ научного знания недостаточно выучить учебный текст. Ведь даже самые современные знания, как бы прочно они не были усвоены, не вырабатывают систему отношений и убеждений, не формируют собственных субъектных позиций, а значит, не выполняют мировоззренческих функций.

Несомненно, наука – это сокровищница накопленных знаний и научная эрудиция, которая является основой общей культуры человека. Но накопленные наукой знания – это продукт духовной деятельности, органично включающий в себя нечто живое, человеческое и, следовательно, неотделимое от человека. Для обеспечения освоения содержания образования педагог обязан пробудить глубокие чувства в связи с учебной информацией, ввести детей в мир переживаний, обеспечить не только познавательные, но и эмоциональные открытия. При проектировании уроков педагогам полезно применять следующие методические приемы, усиливающие эмоциональность процесса познания:

- дать оценку историко-культурного развития проблемы;
- описать панораму эпохи, когда было сделано научное открытие;
- показать социальную обусловленность появления и решения научной проблемы;
- представить отношение современников, возможно, научную полемику вокруг проблемы;
- охарактеризовать личность ученого, его индивидуальные качества;

- описать трудности исследования проблемы, способ открытия;
- раскрыть социальное значение этого научного закона для жизни людей;
- помочь школьнику осознать личностный смысл изучаемого научного закона.

Следует различать содержание эстетического и художественного воспитания. Понятие «художественное воспитание» уже, оно является составной частью эстетического. Художественное воспитание – целенаправленный процесс формирования способности воспринимать, переживать, оценивать искусство, наслаждаться им и создавать художественные ценности.

Большие возможности для развития эмоциональной отзывчивости содержатся в компонентах образовательной области «Искусство», включающей музыкальное и изобразительное искусство, а также учебного предмета «Литература» из образовательной области «Филология». Само содержание этих дисциплин обращено к чувствам человека, поскольку искусство отражает не реальный факт действительности, а эмоциональное отношение к нему. Но для того чтобы формировать мировоззрение подростков и юношей, строить образ мира, необходимо существенное изменение статуса этих учебных дисциплин. Педагоги способны помочь ребенку осознать литературу и музыку как виды искусства, а не как литературоведение и музыкознание. Либо, наоборот – из прикладных и развлекательных (какими являются сегодня уроки музыки и изобразительного искусства в практике работы большинства школ) должны стать занятиями искусством как проявлением одной из основных потребностей человека. Именно воспитание эстетической культуры как части духовной культуры человека является самым действенным средством, способным противостоять нравственной и духовной убогости, эмоциональной тупости, приземленности помыслов.

Кроме того, следует шире использовать возможности внеурочной работы. В образовательной практике накоплен широкий арсенал разнообразных форм организации эстетического воспитания учащихся. Среди них – дискотеки, спектакли, концерты, фестивали искусств, выставки художественного творчества, школьные праздники, литературные и музыкальные вечера, викторины, конкурсы исполнителей, экскурсии в музеи и галереи, прогулки на природу, выполнение групповых проектов, дискуссии о моде и стиле, беседы о жизни и творчестве музыкантов и художников, обзор журналов по искусству, встречи с артистами театров и т.д.

Организуя воспитательный процесс, педагог, безусловно, учи-

тывает реалии современной молодежной субкультуры. К сожалению, в юношеской среде не развиваются традиции повседневного общения с искусством, а существует, напротив, странное и опасное представление о том, что музыка – ритмично-шумовой поток, создающий фон повседневной жизнедеятельности (о чем свидетельствует постоянное присутствие наушников от MP3-плееров). Средства массовой информации извратили художественный вкус подростков еще до того, как он мог бы сложиться.

Повсеместное массовое художественное невежество требует соблюдения определенных организационно-педагогических условий осуществления эстетического воспитания школьников. Во-первых, педагогу необходимо демонстрировать искреннюю приверженность ценностным ориентациям в повседневности, а особенно – в условиях выбора: «духовное – материальное», «высокое – низкое», «художественное – пошлое», когда он выбирает безусловное добро, истину и красоту во всех проявлениях вопреки злу, лжи, уродству. Во время представления произведения искусства, мимика, жесты, пластика, интонации – все должно свидетельствовать о личном ценностном отношении самого педагога.

Во-вторых, общение с искусством нуждается в создании предметной среды (соответствующего интерьера, обеспеченности техническими средствами хорошего качества) и особой психологической обстановки.

В-третьих, знакомство с произведениями искусства важно осуществлять очень осторожно, деликатно, не навязывая их подросткам, не давая заранее оценочных суждений. Не следует также пресекать отрицательные реакции некоторых детей, достаточно лишь выразить сожаление по этому поводу.

С учетом специфических трудностей приобщения школьников к искусству, в современной практике эффективно применяют форму организации воспитания, реализующую полихудожественный подход, которая получила название «Пять минут с искусством». Ее преимущества заключаются в малой «дозировке» содержания, когда в течение коротких, но сгущенных по эмоциональному напряжению минут дети воспринимают несколько высокохудожественных произведений различных видов искусства – музыки, живописи и поэзии. Тройной художественный ряд активизирует такие психические познавательные процессы как переживание чувств, мышление, воображение, обеспечивает работу мысли – словом, переживаний – музыкой, представлений – изобразительным искусством. Значимость комплексного воздействия искусства на личностное развитие ребенка убедительно до-

казал психолог Л. С. Выготский, назвав «треугольник» – музыку, литературу и живопись – основой всей системы художественного воспитания. Одновременное восприятие произведений трех видов искусства вызывает у детей яркие эмоционально-эстетические переживания и помогает созданию целостного художественного образа.

Важно отметить, что данная форма организации эстетического воспитания не допускает предварительной информации: ни названий произведений, ни их авторов, ни программного содержания, ни истории их создания. Необходимо обеспечить восприятие школьниками синтеза произведений как исключительно художественное явление. А после столь мощного эмоционально-эстетического воздействия обязательно надо дать время для проживания своих чувств. Поэтому сразу после предъявления произведений искусства не следует проводить их анализ, не требовать от подростков выражения положительных оценок, нельзя форсировать становление их ценностного отношения к искусству.

Тематика занятий искусством, безусловно, должна ориентироваться на возрастные актуальные потребности и интересы обучающихся, уровень развития их познавательных способностей. Однако такие темы как «Портрет в искусстве» (образы детей и взрослых людей) и «Природа в искусстве» (времена года, времена суток, виды пейзажей, растения, животный мир), представленные эстетическими шедеврами, обладают мощными потенциалами для эффективного воспитания эстетической культуры школьников любого возраста.

Процесс развития художественных потребностей и приобщения детей к искусству важно осуществлять постепенно, целенаправленно и систематически. Логика эстетического воспитания психологически и педагогически точно определена: от простого восприятия и переживания художественного образа к активным формам и методам воспитательной работы, включающим анализ влияния произведений искусства на жизнь человека и освоение способов художественно-творческой деятельности. Формой, соответствующей таким более сложным задачам воспитания, может быть, например, «Встреча с Гением». Ее применение предполагает предъявление двух контрастных произведений различного художественного уровня, стиля и качества, но близких по тематике. Их восприятие позволит организовать дискуссию со школьниками, включающую следующий круг вопросов: в чем проявляется гениальность Чайковского, Достоевского, Левитана? Что отличает гениального художника от негениального? Почему творения гениев трудны для нашего восприятия? Почему в жизни мы чаще обращаемся к произведениям вовсе не гениальных авторов?

При диагностике результатов эстетического воспитания следует

ориентироваться на следующие критерии:

- выражение эстетических потребностей;
- проявление интереса к различным видам искусства;
- наличие эстетического идеала;
- развитый эстетический вкус;
- способность к глубокому переживанию чувств;
- проявления чувства юмора;
- эстетическое оформление внешнего вида;
- организация среды жизнедеятельности в соответствии с эстетическими нормами и ценностями;
- эстетическое творчество в поступках, поведении и разных видах деятельности.

Таким образом, эстетическое воспитание как приоритетная педагогическая стратегия реализуется в процессе целостной системы профессиональной работы педагогов. Во-первых, эстетическая культура должна проявляться на личностном уровне: каждый педагог, любой работник системы образования должен являть пример эстетического отношения к действительности. Во-вторых, необходима эстетизация всего образовательного процесса, включающая создание предметной и социально-психологической эстетической среды, которая утверждает красоту умственного труда, деловых отношений, совместной деятельности и т.д. В-третьих, определяя целеполагание, содержание, формы и методы современного образования, следует ориентироваться не только на интеллектуальное, но и эмоциональное развитие подростков.

Отказ от знаниевой парадигмы и актуализация личностно-ориентированной, гуманистической модели образования обеспечивают развитие эмоциональной сферы личности, способности к сочувствию, сопереживанию, чуткого отношения к людям и миру в целом, освоение достойной формы выражения эмоционального отношения и воспитание культуры высших человеческих чувств.

СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ: ЦЕЛИ И ЗАДАЧИ

ШИЛОВА В. С.

г. Белгород, Белгородский государственный университет

Наши исследования в области социально-экологического образования учащейся молодежи, проводимые в контексте деятельностного подхода потребовали определения и формулирования его целей.

Известно, что категория цели рассматривается различными науками. Философы, например, цель определяют как предвосхищение в сознании результата, на достижение которого направлено действие; в качестве мотива цель направляет и регулирует действие, пронизывает практику как внутренний закон, которому человек подчиняет свою волю. Цель определяет активную сторону человеческого сознания, должна находиться в соответствии с объективными законами, реальными возможностями окружающего мира и самого субъекта (И. Т. Фролов).

В психологической научной литературе категория цели раскрывается примерно в одном русле. Несмотря на разные позиции, большинство ученых сходится во мнении о том, что цель представляет собой осознаваемый образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека. Основой формирования целей человека является его предметно-материальная, трудовая деятельность, направленная на преобразование окружающего мира. Цель выступает центральным системообразующим компонентом психологической системы деятельности и проявляется в двух случаях: во-первых, как идеальный и мысленно представляемый ее результат; во-вторых, как уровень достижения, который хочет добиться человек (как задача достичь определенных показателей) (В. Д. Шадриков). К настоящему времени исследуются цели самых различных видов деятельности: профессиональной, трудовой, учебной, игровой, научной, творческой и т.д.

Определенный интерес для нашей работы представляет категория цели, раскрываемая педагогической наукой. В Психолого-педагогическом словаре (1998 г.) цель образования предполагает предвосхищаемые в мышлении результаты участия человека (населения) в разного рода образовательных программах. Различают два вида: педагогические, направленные на обогащение установок, понимания, знаний и умений; социальные – предполагающие гармонизацию интересов личности и общества, их согласованный прогресс.

В контексте предмета нашего исследования необходимым является рассмотрение нескольких целевых групп: целей экологического и социально-экологического образования; целей профессиональной подготовки. К настоящему времени достаточно четко определены цели экологического образования школьников (И. Д. Зверев, И. Т. Суравегина, А. Н. Захлебный и др.). Вместе с тем они носят общий характер, уточняясь по отдельным направлениям общего экологического образования, в частности социально-экологического образования школьников, разрабатываемого нами. Цель последнего предполагает

формирование личности, готовой к установлению оптимальных отношений с природной средой на основе нормативного взаимодействия с ней, с учетом меры и способов рационального средопользования; повышение ее социально-экологической культуры

Что касается системы профессиональной подготовки, в частности, на ступени высшего образования, то и здесь ведется активный поиск целей экологического и социально-экологического образования. Ряд ученых, например С. Н. Глазачев, Е. А. Когай целью экологического образования в системе профессионального образования видят становление личности, ядром которой выступает экологическая культура, обеспечивающая разносторонность и гармоничность, целостное мировоззрение; преодоление отчужденности личности от природы и социума, экологическую ориентировку в макро- и микросреде.

Непосредственную связь профессионального и экологического образования устанавливает Н. М. Мамедов, справедливо считая, что в современных условиях научные знания должны помочь будущему специалисту не только разбираться в процессах и явлениях природы, сложных ситуациях жизни, но и действовать со знанием дела. Целью современного образования, подчеркивает автор, становится не только усвоение основ наук, но и формирование методологических ориентаций и операционального мышления. Уточняя цели подготовки специалиста, Н. М. Мамедов указывает на их сложный характер, на необходимость формирования знаний, умений, навыков, нужных для принятия таких решений, которые не нарушают устойчивости социосистем, содействуют сохранению природных систем, бережному отношению к ресурсам биосферы. Следует согласиться с Н. М. Мамедовым в определении цели-идеала, а именно – формирование человека экологичного. Приблизиться к этой цели поможет, по мнению автора, достижение стратегической цели экологического образования – воспитания экологической ответственности как меры свободы человека в условиях экологической необходимости.

Обозначенные общие цели экологического образования в системе подготовки специалиста не противоречат целям собственно профессионального образования. Так, С. Д. Смирнов и другие ученые одной из основных его целей видят создание условий для овладения профессиональной деятельностью, получения квалификации (или переквалификации) для включения человека в общественно полезный труд в соответствии с его интересами и способностями, формирование у студентов системы убеждений, нравственных норм и общекультурных качеств, предусмотренных получаемым образованием. Очевидно, что выделение этих целей связано, с одной стороны, с трудовой дея-

тельностью, как процессом, совершающимся между обществом и природой; с другой – с личностными качествами, способствующими установлению гармоничных отношений с окружающей средой в процессе труда, позволяющими прогнозировать эти отношения в ближайшем и далеком будущем.

Таким образом, для определения целей социально-экологического образования студентов, как одного из основных видов деятельности, в настоящее время имеется достаточно предпосылок. Необходимым является и выбор оснований для их формулирования. В настоящем исследовании в качестве такого основания была избрана система ценностей, принятых в обществе.

Установлено, что выделение ценностей в образовании напрямую связано с определением и формулированием его целей. В связи с этим справедливо замечание Н. Д. Никандрова, отмечающего желательность соответствия целей воспитания реально функционирующей в обществе системе ценностей. В силу того, что такая система к нашему обществу находится сегодня в размытом состоянии, универсальными для социально-экологического образования обучающихся являются выделенные объектные, т. е. природа и общество, а также интегральные ценности: социально-экологическая культура, готовность личности к оптимальному взаимодействию со средой, содержание этого вида образования. Именно они позволяют сформулировать и соответствующие цели, включающие в себя несоответствие между актуальной жизненной ситуацией и целью, где достижение цели является преодолением этого несоответствия. Различают цели индивидуальные и коллективные.

Цели социально-экологического образования студентов определялись, как уже отмечалось, в контексте деятельностного подхода, с учетом выделенных общих главных социальных и личностных ценностей: природы, техники, человека и общества. Деятельностный подход потребовал связи целей с мотивами социально-экологической деятельности и образованием в этой области. Кроме того, учитывались: разноуровневый характер целей, ориентация на конечный результат; сложность педагогического процесса, выступающего как целостность, единство обучения, воспитания, развития обучающихся, при специфичности каждого из этих процессов; связи с целями профессионального образования (С. Д. Смирнов и др.).

В процессе разработки конкретных целей социально-экологического образования студентов учитывались и общие задачи вуза, закрепленные в федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (1996 г.).

С учетом выделенных обязательных условий разноуровневые

цели социально-экологического образования студентов формулируются следующим образом.

Стратегический уровень:

1. Цели социально-экологического обучения студентов:

- подготовка специалистов, обеспечивающих устойчивое развитие общества в рамках избранной профессии;
- обеспечение физического существования человека и общества средствами избранной специальности: воды, воздуха, пищи, здоровья и т.п.;
- поддержание условий для гармоничного существования этнологических групп в окружающей природной среде;
- поддержание и улучшение условий жизни и деятельности различных этносов, как эколого-социально-экономических совокупностей, образующих российский народ;
- поддержание условий для удовлетворения социально-психологических потребностей: гарантированные права и свободы в различных сферах существования общества и личности;
- рациональное природопользование на всех уровнях: глобальном, региональном, локальном;
- установление гармонии в социально-экологических отношениях в отдаленном будущем.

2. Цели социально-экологического воспитания студентов:

- воспитание экологической ответственности как меры свободы человека в условиях экономической необходимости (Н. М. Мамедов);
- оптимизация условий для освоения студентами социально-экологического опыта, отдельных его сторон в рамках избранной специальности;
- обеспечение усвоения студентами социально-экологических ценностей: естественной, экономической, трудовой, социальной, психологической, педагогической, этнической;
- создание условий для формирования готовности студентов к оптимальному взаимодействию с природной средой (социально-экологической готовности) в условиях неопределенности;
- оказание студентам необходимой помощи в создании условий для творческой самореализации в области социально-экологических отношений;
- формирование позитивного отношения студентов к саморефлексии в процессе освоения социально-экологической культуры;
- стимулирование деятельности студентов по выработке индивидуального стиля отношения к природной среде на основе ответственности, убежденности в необходимости ее сохранения для настоя-

щих и будущих поколений.

3. Цели развития студентов в процессе социально-экологического образования:

- развитие нового социально-экологического типа мышления, способного оценивать и прогнозировать социально-экологические отношения в контексте концепции устойчивого развития страны;
- развитие тех способностей, которые будут содействовать гармонизации социально-экологических отношений в перспективе, эффективному протеканию социально-экологической деятельности;
- создание условий для развития устойчивого интереса к проблемам взаимодействия общества с природой, необходимости разрешения возникающих в этом случае противоречий;
- создание условий для саморазвития студентов в процессе освоения социально-экологической культуры;
- развитие у студентов потребности в творческом освоении окружающей среды: охране, восстановлении и возобновлении ее потенциала, в целом созидательной деятельности в ней;
- развитие самосознания студентов, выступающего основой их деятельности в окружающей среде.

Тактический уровень:

1. Цели социально-экологического обучения:

- формирование аффективного уровня осознания социально-экологических проблем путем раскрытия биосферных функций человека (Н. М. Мамедов);
- формирование экологического сознания на основе изучения принципов организации и функционирования экосистем, определяющих качество окружающей среды и здоровья человека (Н. М. Мамедов);
- формирование социально-экологических знаний (знаний о взаимодействии природы и общества) в процессе овладения избранной специальностью;
- формирование интеллектуальных и практических умений и навыков, способствующих установлению оптимальных взаимодействий с окружающей природой;
- формирование опыта творческого освоения природной среды путем непосредственного включения студентов в социально-экологическую деятельность;
- становление опыта эмоционально-волевого отношения к окружающей среде, проявляющегося в системе созданных и создаваемых социально-экологических ценностей;

- формирование знаний, умений и навыков рационального природопользования в рамках избранной профессии, в условиях демократии, гласности, открытости;

- формирование у студентов опыта управления природой с учетом ее законов, возможностей профессии гармонизировать социально-экологические отношения;

- непрерывное самообразование в сфере социально-экологических отношений и избранной специальности.

2. Цели социально-экологического воспитания:

- воспитание потребности в экологической деятельности как предпосылки устойчивого развития общества (Н. М. Мамедов);

- становление социально-экологического мировоззрения на основе изучения базовых и специальных научных дисциплин;

- воспитание убежденности в необходимости бережного отношения к природной среде в повседневной жизни и деятельности на основе соблюдения меры и норм природопользования;

- воспитание ответственности во взаимодействии с природой, экономного расходования природных условий и ресурсов в процессе выполнения своих профессиональных обязанностей;

- непрерывное самовоспитание личностных качеств, способствующих оптимизации социально-экологических отношений (самостоятельная постановка целей, планирование, организация и т.п.);

- воспитание коллективистских качеств, обеспечивающих совместную деятельность по преодолению социально-экологических противоречий;

- воспитание бережного отношения к природе на основе национальных традиций и обычаев.

3. Цели развития в процессе социально-экологического образования студентов:

- развитие социально-экологических умений, содействующих решению эколого-профессиональных задач в условиях рыночных отношений (эколого-экономическое обоснование проектов, экологический маркетинг и т.п.);

- развитие межнациональных отношений в процессе разрешения социально-экологических противоречий, использование национального опыта в их преодолении;

- развитие чувств любви, сопереживания и сочувствия природе;

- развитие умений противостоять любым проявлениям экологического вандализма в профессиональном труде, в повседневной жизни и деятельности;

- развитие потребности в познании социально-экологических отношений, интереса к ним в ходе овладения профессией;
- развитие нравственных качеств личности студента в отношениях с природой, усвоение новых правил, норм и меры взаимодействия с ней, обусловленных изменившимися (обострившимися) противоречиями в системе «общество-природа»;
- развитие установки рационального природопользования в настоящем и будущем.

Оперативные цели и задачи социально-экологического образования студентов:

1. Образовательные:

- систематическое усвоение социально-экологических знаний, умений и навыков как через специальные экологические дисциплины, так и через содержание предметов избранной специальности;
- постоянное овладение творческим и эмоционально-ценностным отношением к природной среде на основе использования потенциала социально-экологических и специальных дисциплин;
- овладение общетрудовыми и специальными умениями, обеспечивающими взаимодействие с природной средой: изучение, охрану, восстановление и возобновление природных условий и ресурсов;
- усвоение опыта исследовательской деятельности в процессе изучения социально-экологических проблем, вызванных спецификой избранной профессии;
- освоение экологического мониторинга своей местности, территории предприятия, сельскохозяйственных площадей и т.п., так или иначе связанных с профессией.

2. Воспитательные:

- воспитание качеств рачительного хозяина в повседневной жизни и деятельности: в образовательном процессе вуза, в досуговое время, в быту и т.д.;
- соблюдение норм поведения в природе в ходе овладения профессией: учебно-воспитательном процессе, производственной и учебной практиках и др.;
- воспитание уважительного отношения ко всему живому;
- воспитание внутренней свободы, независимой в своих суждениях личности, способной строить свои отношения с окружающей средой на основе понимания ее целостности (Н. М. Мамедов);
- воспитание убежденности в необходимости повседневного соблюдения меры, норм и правил природопользования.

3. Развивающие:

- развитие экологического мировоззрения на основе поступления новой информации об окружающей среде, о характере и последствиях взаимодействия общества с природой, обусловленных различными факторами;
- развитие способностей, обеспечивающих решение возникающих оперативных задач социально-экологического характера;
- развитие привычки экологически целесообразного поведения в различных условиях жизни и профессиональной деятельности.

Обобщая представленные разноуровневые цели и задачи в системе профессионального образования, следует еще раз привести мнение Н. М. Мамедова, который особо отмечал, что в условиях вузовского образования необходимо формирование знаний, умений, навыков, необходимых для принятия таких решений в области профессиональной деятельности, которые не нарушают устойчивости социосистем, содействуют сохранению природной среды, бережному отношению к ресурсам биосферы. Вместе с тем, несмотря на конкретизацию сформулированных целей от уровня к уровню, они продолжают оставаться общими для каждой отдельной профессии и специальностей внутри нее. Отсюда, возникает необходимость уточнения целей социально-экологического образования в соответствии со спецификой профессиональных знаний и умений, разработки соответствующего содержания образования.

Литература

1. Философский словарь [Текст] / под ред. И. Т. Фролова. – М., 1990.
2. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М., 1996.
3. Мамедов, Н. М. Культура, экология, образование [Текст] / Н. М. Мамедов. – М., 1996.
4. Глазачев, С. Н. Экологическая культура и образование: очерки социальной экологии [Текст] / С. Н. Глазачев, Е. А. Когай. – М., 1999.
5. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности [Текст] / С. Д. Смирнов. – М., 1995.
6. Никандров, Н. Д. Ценности как основа целей воспитания [Текст] / Н. Д. Никандров // Педагогика. – 1999. – № 3.

ПРИНЦИПЫ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ, АДАПТИРОВАННЫЕ К ИНДИВИДУАЛЬНЫМ ОСОБЕННОСТЯМ УЧАЩИХСЯ

КИРИЛЛОВА И. В.

г. Челябинск, Челябинский государственный
педагогический университет

Коммуникация имеет важнейшее значение на протяжении всей жизни человека, предопределяя ход его социализации. Ребенок учится общаться с самого детства, усваивая определенные образцы речевого поведения в зависимости от конкретной ситуации.

Как отмечает Ю. Подгурецки, коммуникация удовлетворяет многие человеческие потребности, в числе которых:

- физиологические и психологические потребности (общение, приносящее удовлетворение, необходимо для нашего физического и психического здоровья);
- потребности в самопознании (общение с другими людьми – единственный способ познать себя);
- социальные потребности (коммуникация способствует установлению социальных связей между людьми);
- потребности в информации (коммуникация дает возможность получать и передавать социально значимую информацию) [3].

Человек способен к коммуникации с другими людьми при условии, что он успешно освоит информацию, исходящую из его непосредственного окружения, то есть от агентов социализации, к которым относятся семья, сверстники, общеобразовательные и воспитательные учреждения, общественные организации различного типа, микросоциум. В этом ряду особое место принадлежит общеобразовательным учреждениям, поскольку именно они осуществляют процесс управляемой социализации личности, подготавливая молодое поколение к жизни в обществе.

Общеизвестно, что каждый педагог должен использовать социализирующие возможности языка и общения в учебно-воспитательном процессе, что в значительной степени может быть достигнуто средствами гуманитарных предметов (в том числе и иностранного языка) вследствие их эмоциональности и приближенности к повседневной жизни.

Формирование качеств, необходимых для взаимодействия в социуме, представляется наиболее благоприятным в деятельности, имеющей коммуникативную направленность, то есть направленность на общение.

Вполне естественно, что все люди имеют разные способности к общению. Коммуникативный потенциал личности определяется мерой и формами ее общительности, характером и прочностью межличностных контактов [5]. Искусство же устанавливать контакты, то есть коммуникативные умения, немислимы без языка. Язык, являясь социальным средством хранения и передачи знаний, как бы навязывает индивиду представления о мире, людях, системе ценностей, о способах выживания. Эта взаимосвязь языка и общения лежит в основе коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам, создавая необходимые условия для развития личности в деятельности.

А. В. Конышева выделяет следующие принципы построения содержания обучения с использованием коммуникативного метода обучения:

- речевая направленность, то есть обучение через общение;
- функциональность, то есть осознанность учащимися практической значимости языка;
- ситуативность, то есть ролевая организация учебного процесса;
- новизна речевых ситуаций и материала к занятиям;
- личностная ориентация общения;
- моделирование, то есть отбор наиболее необходимых знаний [2].

Однако практическая реализация рассматриваемых принципов во многом обуславливается спецификой учебного учреждения, целями обучения иностранному языку, а также индивидуальными возможностями и способностями учащихся.

В связи с этим при разработке системы заданий коммуникативной направленности в качестве средства социализации учащихся мы адаптировали принципы коммуникативного обучения к реальным условиям учебно-воспитательного процесса в среднем специальном учебном заведении. Так, например, нами учитывалось, что иностранный язык как общеобразовательный предмет не является углублённым языковым курсом, обычно на его изучение отводится максимум два учебных занятия в неделю, при этом в программах он рассматривается как средство общения и приобщения к профессиональному опыту других стран. Общей целью курса является обеспечение социального заказа на подготовку профессионально компетентных работников, а также удовлетворение познавательных потребностей личности студентов, повышении их культурно-образовательного уровня. Преподавание иностранного языка в средних специальных учебных заведениях ориентировано на то, чтобы в будущем выпускники могли в случае необходимости освежить в памяти полученные знания и воспользоваться ими в стандартных ситуациях общения.

Рассмотрим более подробно принципы коммуникативного обучения с учетом указанной специфики. Одним из принципов, выделенных Е. И. Пассовым, является речевая направленность. В рамках данного принципа язык рассматривается как элемент культуры, посредством которого осуществляется общение. Исходя из этого, содержание упражнений было максимально приближено к реальной жизни и стимулировало учащихся к устной речи. Так, например, студентам было предложено рассказать о качествах, ценных для того или иного аспекта человеческой жизни; охарактеризовать стиль общения собеседников, прослушав диалог с плёнки; выбрать оптимальный вариант оказания помощи человеку, столкнувшемуся с проблемой.

Воспитывающие ситуации, включенные в содержание заданий, в значительной мере активизировали коммуникативные и нравственные способности личности: студенты учились сопереживать другим людям, как бы «примеряя» к себе их жизненные обстоятельства.

Учитывая предыдущую (далеко не всегда высокую) языковую подготовку студентов, мы алгоритмизировали процесс построения высказывания с помощью карточек-опор, грамматических таблиц, речевых образцов. Проблему нехватки знаний в области лексики и грамматики мы решали путём упрощения или замены конструкций, сопоставления грамматического строя русского и английского языков.

Выполнению заданий коммуникативной направленности предшествовала работа на учебных занятиях по созданию необходимого для общения лексико-грамматического минимума, что достигалось при изучении тем, предусмотренных программой курса.

Этим мы несколько изменили подход к обучению говорению преимущественно через говорение в рамках коммуникативного метода, поскольку некоторые студенты, обладая знанием грамматики на начальном уровне, зачастую не могут построить даже элементарного высказывания. Однако, как отмечает А. М. Матюшкин, условием познавательной активности учащихся является наличие определенного исходного уровня знаний, необходимого для решения поставленной перед ними задачи [4].

Второй принцип коммуникативного обучения – это функциональность, т.е. осознанность учащегося в процессе изучения языка. Усваивая лексико-грамматические конструкции, студенты должны чётко знать случаи их употребления, поэтому мы связывали тот или иной речевой образец с определёнными ситуациями.

Ситуативность – это третий принцип в рамках коммуникативного подхода к обучению. Он предусматривает использование ролевых и деловых игр в процессе обучения иностранному языку с целью конст-

руирования социальных отношений, носителями которых выступают участники общения.

Признавая вслед за Е. В. Конишевой справедливость данного положения, мы включили ситуативное наполнение в содержание заданий, сознательно избегая прямой имитации социального взаимодействия. Учащиеся, анализируя ту или иную ситуацию как бы со стороны, не принимали в ней активного участия, не наделяли себя несуществующими чертами. Сделано это было по двум причинам. Во-первых, ролевая (в том числе и деловая) игра, в которой студенты постоянно задействованы на занятиях по профилирующим дисциплинам, не расценивается ими как яркий, нестандартный прием учебной деятельности. Во-вторых, содержание заданий, актуализирующих широкий спектр социально значимых качеств личности, не всегда возможно «охватить» механистическим копированием тех или иных действий. К тому же, в силу своих психологических особенностей, некоторые подростки боятся показаться смешными, разыгрывая ту или иную роль, поэтому для большинства из них проще высказаться от своего лица, нежели от лица придуманного персонажа.

Четвертый принцип коммуникативного обучения – это новизна, обеспечивающаяся оригинальным содержанием материала и характером заданий, которые воспринимаются учащимися как нечто новое, нестандартное по сравнению с подавляющим большинством учебных упражнений.

Пятый принцип – это личностная ориентация общения, которую мы понимаем как учет индивидуальных возможностей, склонностей, способностей учащихся. Данным принципом мы руководствовались при распределении заданий, принимая во внимание мнения и пожелания каждого учащегося.

Шестой принцип – моделирование. Речь идет о моделировании содержательной стороны общения, которое непременно должно быть актуальным для учащихся, т.е. затрагивать сферу эмоций, чувств, человеческих ценностей, идеалов, активизировать эмпатийные переживания. Согласно К. А. Абульхановой-Славской, в зависимости от того, как систематизирует человек свои основные жизненные отношения, в какую ценностную иерархию их выстраивает, его общение с людьми осуществляется типичным для него способом, поскольку он реализует в отношениях с людьми свои жизненные ценности [1].

Таким образом, система разработанных нами заданий, основанная на принципах коммуникативного подхода к обучению, мобилизует не только коммуникативные, но и нравственные способности личности, так как общение, обогащенное в духовном плане, предполагает понимание чувств и переживаний собеседника, позитивное отношение к себе, другим людям и окружающему миру в целом.

Литература

1. Абульханова-Славская, К. А. Деятельность и психология личности [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980.
2. Коньшева, А. В. Английский язык. Современные методы обучения [Текст] / А. В. Коньшева. – Минск : ТетраСистемс, 2007.
3. Подгурецки, Ю. Социальная коммуникация [Текст] / Ю. Подгурецки. – Мо: Гелиос АРВ, 2006.
4. Развитие творческой активности школьников [Текст] / под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1991.
5. Столяренко, Л. Д. Основы психологии [Текст] / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : Феникс, 1997.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ

САВЧЕНКО А. И.

г. Новокузнецк, Кузбасская государственная педагогическая академия

Современная школа предъявляет к выпускнику педвуза очень высокие требования. Молодой педагог в арсенале своей подготовки должен иметь не только определенный багаж профессиональных знаний, умений по предмету и по методике его преподавания, но и целый набор других необходимых ему качеств и компетенций. К одной из составляющих подготовки современного педагога относится умение им организовывать исследовательскую работу. Элементы исследовательской работы присутствуют в повседневной деятельности учителя и включают в себя микроисследования по отбору содержания учебного материала, выбору эффективных методов, форм и средств обучения, по определению способов воспитания и развития у школьников необходимых качеств. К занятию исследовательской деятельностью педагога подталкивает не только сложность и многогранность учебного процесса, но и включение ряда школ в эксперимент по реализации новых педагогических подходов в обучении (личностно-ориентированного, развивающего, коллективного способа обучения и других). В этом случае каждая образовательная область, каждый школьный предмет должен проводить необходимые исследования, отрабатывать их результаты, делать соответствующие заключения и выводы.

Периодическая (один раз в пять лет) аттестация учебных образовательных заведений, самих учителей (подтверждение имеющегося разряда или аттестация на более высокий) также стимулирует все виды деятельности педагога, в том числе и исследовательскую. Общеиз-

вестно, что творческий, думающий, ищущий учитель всегда отдает школе, детям больше, чем педагог, формально выполняющий свои профессиональные обязанности.

Все вышеизложенное свидетельствует о том, что будущий учитель еще в вузе должен приобрести необходимый багаж знаний и умений по организации исследовательской деятельности.

В связи с этим на нашем технологического-экономического факультете имеется несколько видов учебной деятельности студентов, где решается обозначенная проблема. Остановимся на некоторых из них:

1. Курс по выбору в общепрофессиональном блоке подготовки учителя по специальности «Технология и предпринимательство», который называется «Методика педагогических исследований в образовательной области «Технология» общим объемом 48 часов по дневной форме обучения. Дисциплина изучается в восьмом семестре.

Основная задача этого курса заключается в том, чтобы студенты приобрели основные сведения по методологии и методике проведения педагогического эксперимента, его организации, подведению итогов. Данная дисциплина призвана, также, оказать помощь студентам в написании курсовых и выпускных квалификационных работ, которые свидетельствуют о готовности выпускников самостоятельно решать нестандартные педагогические задачи, связанные с разработкой авторских программ и их составных частей, с умением ставить и решать педагогические проблемы с должным теоретическим и практическим обоснованием, проводить педагогические исследования.

Таким образом, обучение студентов по курсу «Методика педагогических исследований в ООТ» позволяет подготовить их к включению в исследовательскую деятельность сначала в вузе, а затем в их профессиональной работе в школе.

В связи с тем, что данная дисциплина является курсом по выбору, ее изучают всего 12–20 студентов дневного отделения, что составляет примерно 15–20 % от общего их числа. Поэтому мы считаем, что только часть выпускников готова сразу на должном уровне заниматься в школе исследовательской деятельностью, которая является важной, неотъемлемой частью работы современного творческого учителя. Другие же молодые учителя вынуждены самостоятельно или с помощью опытных педагогов, различных курсов и семинаров «подтягивать» свою подготовку по обозначенной проблеме.

2. Выполнение студентами курсовых работ и творческих проектов. По ряду дисциплин предусмотрены названные виды деятельности. Все задания, которые получают студенты, ориентируют их на исследовательскую работу.

Реализуя задание, студент работает с литературой, выполняет и оформляет работу, защищает ее перед комиссией, консультируется на этапе ее осуществления. Все это нацеливает студентов на применение имеющихся и приобретение новых знаний, умений и опыта в исследовательской деятельности.

3. Участие студентов в работе студенческих научно-практических конференций и выставок работ по декоративно-прикладному творчеству, художественной обработке и народным промыслам, которые проводятся на кафедре, факультете, в вузе, в г. Новокузнецке и других местах. Выполнение исследования под руководством опытного педагога, написание докладов и выступление с ними перед аудиторией дает будущим выпускникам опыт не только исследовательской работы, но и умения формулировать и выражать свои мысли, отстаивать свою точку зрения, общаться с большой группой слушателей.

4. Выпускные квалификационные работы. Замена одного из государственных экзаменов выпускной квалификационной работой не только повысила абсолютную и качественную успеваемость выпускников, но и внесла существенный вклад в подготовку будущего учителя к исследовательской деятельности. Каждый студент обеих форм обучения за год до окончания вуза получает тему своей будущей выпускной квалификационной работы и задание к ней. В течение года он выполняет все шаги исследования от формирования цели работы до ее практической и теоретической значимости и защиты. Каждый студент, разрабатывая тему выпускной квалификационной работы, применяет весь багаж приобретенных за время обучения знаний и умений в организации исследований, а также пополняет его новыми.

5. По некоторым дисциплинам предполагается подготовка студентами докладов, рефератов и выступление с ними. Все основные этапы выполнения названных заданий также способствуют подготовке их к будущей исследовательской деятельности.

Известно, что в новых экономических условиях легче всего получить профессию и адаптироваться тем молодым людям, которые обладают такими качествами, как целеустремленность, стремление к поиску, творчеству, умение прогнозировать, разумно рисковать и др.

Некоторые из этих качеств школьники получают и совершенствуют в ходе научно-исследовательской деятельности. Этой работе в школах, особенно последние годы, уделяется серьезное внимание (в первую очередь в инновационных образовательных учреждениях – гимназиях, лицеях). Подтверждением тому является ежегодное проведение научно-практических конференций, предметных олимпиад разного уровня, а также написание и защита рефератов, подготовка докладов и сообщений.

Однако, к сожалению, приходится констатировать, что не по всем образовательным областям организуется на должном уровне научно-исследовательская деятельность учащихся. К одному из таких школьных предметов относится технология. Правда, изучая раздел предмета «Проект» школьники проводят определенные изыскания по разработке конструкций изделия, технической документации, по подбору материалов, по расчету себестоимости и т.д., но кульминацией этой работы, как правило, является лишь защита проекта на предмете перед одноклассниками. Очень мало детей участвуют в обсуждении своих результатов на научно-практических конференциях разного уровня. Регулярные республиканские олимпиады по предмету «технология» проводятся, согласно публикациям, только в городах Москва и Брянск. Участие в них очно детей, например, из Кузбасса невозможно пока из-за больших финансовых затрат.

В связи с вышеобозначенной проблемой мы четвертый год занимаемся в одной из базовых школ КузГПА в г. Новокузнецке, в многопрофильной гимназии № 44 научно-исследовательской деятельностью детей по предметам «технология» и «экономика». Разработана и реализована соответствующая программа, основной задачей которой является получение учащимися сведений по методике исследования, его структуре, организации, обработке полученных материалов, формулировке выводов и т.п. В школе работает целая система стимулирования детей, занимающихся научно-исследовательской деятельностью, в 23 секциях научного общества учащихся (в среднем, ежегодно около 300 детей занимаются исследовательской деятельностью по разным предметам и направлениям).

В связи с этим легче детей вовлекать в исследования по технологии и экономике. С каждым желающим мы индивидуально определяем тему исследования, его структуру, методы и средства, сроки подготовки того или иного материала. При выборе темы мы максимально учитываем интересы и способности ребенка, актуальность проблемы, которой предполагается посвятить исследование, возможность практического применения результатов и многое другое. Постоянная работа с детьми, необходимая помощь и консультации позволяют проводить школьникам свои изыскания на высоком уровне и в утвержденные сроки. Это подтверждается на апробации результатов исследований, которые осуществляются на ежегодной научно-практической конференции учащихся в школе.

Дети, занявшие призовые места в гимназии, участвуют со своими докладами на районных, городских, региональных и республиканских конференциях учащихся. Ряд призовых мест мы с детьми по названным предметам заняли на уровне района, города и региона.

ОБЪЕДИНЕНИЯ ДЕСТРУКТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

ФЁДОРОВ А. Ф.

г. Ковров, Ковровская государственная технологическая академия,
Исправительная колония № 6 пос. Мелехово

В современном российском обществе, находящемся в кризисной ситуации, происходят значительные изменения системы ценностей, норм, установок людей. Старая система ценностей уже окончательно разрушена, а новая до сих пор не создана, налицо явный кризис системы ценностей. Резко увеличилось количество преступлений среди подростков – учащихся средних школ, колледжей.

Одной из серьезных проблем последнего десятилетия в нашей стране является проблема участия молодежи в неформальных объединениях деструктивной направленности.

Профилактические мероприятия, проводимые правоохранительными органами во многом формальны и не эффективны. Социальные преобразования, которые привели к изменению полностью устоявшегося и привычного порядка жизни людей требуют их адаптации к новым условиям, что связано не только с трансформацией усвоенных ранее систем ценностей, но и общим новым образом экономического, политического или иного социального поведения. Те, кто не сумел приспособиться к новой ситуации, пополняют группы риска. В этой связи возрастает число правонарушений, в том числе тяжких и особо тяжких. Мы считаем, что превентивные меры, направленные на пресечение каких-либо девиаций, на сегодняшний день, необходимы нашему обществу. Но делать это нужно профессионально.

С введением института социальной педагогики, эту проблему можно решить. Этот институт рассматривается, как базовая интегративная основа в системе служб социальной помощи населению, позволяющая своевременно диагностировать, выявлять и педагогически целесообразно влиять на отношения в социуме, развивать всевозможные социальные инициативы, формировать ценностные ориентации личности по отношению к себе и к окружающей природной и социальной среде. Социальные педагоги также могут осуществлять профилактические мероприятия, направленные на нейтрализацию девиантного потенциала у молодежи. И сделать это они должны на достаточно профессиональном уровне, следовательно, и эффективность подобных мер будет гораздо выше.

На наш взгляд, нужно знакомить социальных педагогов не только с работой в школе, но и в других учреждениях, где есть социальная служба. Например, с работой социального педагога в исправительно-трудовых учреждениях различных типов (общего, строгого, усиленного), в центрах временной изоляции подростков, в ЖКО и т.д. Предлагаем организовывать экскурсии в тюрьмы и подобные учреждения ребят, склонных к девиантному поведению. Практика показывает, что после таких экскурсий поведение многих ребят изменяется.

Работа социального работника в ИУ во многом похожа на деятельность социального педагога в образовательных учреждениях. Он тоже оформляет и отслеживает судьбу ребят после выхода на свободу, проводит воспитательные мероприятия, осуществляет социальное обслуживание, дает необходимую правовую поддержку нуждающимся категориям и т.д. Но нужно отметить, что везде есть своя специфика.

Контингент «потенциальных клиентов» в колонии строгого режима тоже достаточно специфичен, и не каждый человек сможет с ним работать, а женщинам это просто запрещено (применительно к мужской колонии).

В детском доме тоже своя специфика. Там, наоборот, нужно больший упор делать на воспитательный момент. Иными словами, чтобы студенту, будущему выпускнику, было легче приспособиться и трудоустроиться, нужно помимо всесторонних теоретических знаний, давать возможность приобрести практический навык и попробовать применить полученные знания во всех сферах жизни общества, то есть проходить социально-педагогическую практику не только в образовательных учреждениях, но и в различных организациях, работающих с детьми и подростками, в том числе и в исправительных учреждениях, в учреждениях юстиции, в городских администрациях, различного рода центрах (в пределах своей компетенции) и т.д.

Это также будет способствовать привлечению к данной специальности мужчин, что также важно в условиях феминизации нашей образовательной системы.

Роль молодежи в обществе определяются характером социально-политического строя, экономическими отношениями, традициями, конкретной исторической ситуацией. От того, в какой среде будет находиться и развиваться молодой человек, во многом будет зависеть, насколько успешно он преодолет этот сложный период, интегрируется в общество и как сформируется его личность.

Ситуация с неформальными объединениями молодежи деструктивной направленности во многом обусловлена тем, что в отечественной практике не выработана оптимальная целостная государственная

молодёжная политика, отсутствуют комплексная программа развития и интеграции молодого поколения в социальную жизнь российского общества и адаптированная к современным социально-культурным и экономическим условиям программа профилактики вовлечения молодежи в объединения деструктивной направленности.

Возможно, разработка комплексной профилактической программы профилактики вовлечения молодежи в объединения деструктивной направленности требует глубокого междисциплинарного анализа процессов, происходящих в сфере молодежной культуры. Это невозможно при отсутствии государственного заказа, без научно обоснованных практических рекомендаций по данной проблеме.

При исследовании неформальных молодежных объединений не может быть определена какая-либо одна причина, способствующая их возникновению: как правило, это результат взаимодействия множества факторов, которые в конкретных экономических, социальных, педагогических и психологических условиях способствуют образованию подобных объединений.

Для молодых людей характерны, с одной стороны, стремление к автономии, отделению от мира взрослых, желание «сделать самого себя», самоутвердиться, а, с другой стороны, им присущи поиск эмоциональной сопричастности, страх одиночества, растерянность и неуверенность. Все это, в купе с негативными социальными факторами, способствует вступлению молодых людей в неформальные объединения, в том числе деструктивной направленности.

В процессе взаимодействия в объединениях молодые люди вырабатывают свою систему норм и ценностей, средства общения, язык, свою особую «культуру», которая отрицательно влияет на поведение и личность молодых людей, участвующих в объединениях.

Неформальные молодежные объединения деструктивной направленности представляют для молодых людей повышенную зону риска, в связи с чем необходимы комплексная программа профилактической работы по предупреждению отклонений в поведении молодых людей.

При работе с молодыми людьми, следует учитывать следующее: неформальные объединения являются одним из способов поиска идентичности молодыми людьми, их попыткой самоорганизации, они необходимы для общения молодежи, участие в объединениях зачастую является выражением страха и неуверенности, попыткой реализовать ориентировочные образцы, являющиеся трансформацией повседневного экономического, политического и социального опыта, изменение которых возможно лишь в условиях нового положительного личного жизненного

опыта. Работа с молодежью данных объединений возможна только при обоюдном доверии, открытости и принятии друг друга.

Педагогическая, психологическая и социально-педагогическая деятельность должна быть направлена на решение повседневных проблем молодежи, из которых и вырастает их стремление к участию в объединениях деструктивной направленности, готовность к агрессии и насилию.

Профилактика является специфическим видом деятельности, требующим знаний, умений и навыков в области педагогики, психологии, социальной педагогики.

В социальной педагогике под профилактикой понимаются научно обоснованные и своевременно предпринятые действия, направленные на предотвращение всевозможных провоцирующих обстоятельств, защита, сохранение, поддержание нормального уровня жизни и здоровья, содействие в достижении социально значимых целей и раскрытие внутреннего потенциала человека.

Профилактическая деятельность должна осуществляться в рамках комплексного, конструктивно-стимулирующего подхода, ориентированного на динамическое взаимодействие с молодыми людьми и их окружением, на поощрение и формирование их личной ответственности и активности.

Основными направлениями профилактики вовлечения молодежи в объединения деструктивной направленности должны стать:

- создание условий для успешной интеграции молодых граждан в общество, облегчение процесса адаптации в нем;
- содействие получению юношами и девушками первого профессионального образования, дальнейшее повышение уровня квалификации, а, при необходимости, переквалификации;
- забота о молодых семьях и женщинах, помощь в создании благополучной семейной жизни среди молодежи;
- работа с молодыми иностранцами, детьми переселенцев, преодоление враждебного отношения к сверстникам из других регионов и стран;
- реализация программы, направленной на обеспечение занятости молодых людей в свободное время.

Необходимы работа в области образования молодежи, охраны прав и труда молодых людей, организации свободного времени и досуга в молодежных центрах, самих объединениях и организациях.

Основу профилактической деятельности должны составить обучающие циклы по наращиванию профессионального потенциала.

Реализация комплексной профилактической деятельности, конечно, должна основываться на специальной психолого-педагогической подготовленности специалистов, которая возможна при тесном единстве всех видов профессиональной подготовки: общественно-политической, социальной, психолого-педагогической и методической.

Специалисты по организации работы, направленной на решение вопросов профилактики вовлечения молодежи в объединения деструктивной направленности (педагоги, социальные педагоги, психологи):

- должны быть вооружены достаточными теоретическими знаниями, необходимыми средствами и методами;
- способны анализировать современную ситуацию;
- выдвигать новые нестандартные идеи;
- использовать на практике рациональные, отвечающие современному уровню развития образования приёмы педагогической, психологической, социально-педагогической работы;
- принимать решения на основе высокого уровня знаний и профессиональных умений.

Для успешного решения кадровой проблемы:

- во-первых, необходим анализ потребности рынка труда, прогнозирование и планирование необходимого количества специалистов;
- во-вторых, целесообразно введение для будущих специалистов периода практической работы (стажировки) в системе профильных учреждений после основного курса до получения диплома;
- в-третьих, практику студентов не следует ограничивать образовательными учреждениями; высшим учебным заведениям необходимо более активно сотрудничать с учреждениями, работающими в сфере профилактики.

Специалист (педагог, социальный педагог, психолог) должен:

- иметь развёрнутое представление о профилактической деятельности, дифференцированной для различных категорий населения;
- быть убежденным в необходимости и успешности профилактической работы, уверенным в своих силах, уметь регулировать своё психическое состояние;
- владеть методами и технологиями профилактической работы.

Под социально-педагогическими профилактическими технологиями надо понимать способы создания условий для положительного саморазвития, социальной адаптации, и социальной защиты путём воспитательного воздействия на личность.

Основой профилактических технологий, способствующих развитию позитивного поведения, является социальная поддержка, главная цель которой – оказание помощи в:

- осознании механизмов формирования собственного поведения;
- развитии личностных ресурсов;
- формировании адекватного представления о себе, социальной компетентности, умения принимать на себя ответственность за свою жизнь, общаться с окружающими, сопереживать, находить и оказывать поддержку.

Поэтому одной из важных функций педагога, социального педагога, психолога является организация среды, которая должна, с одной стороны, позволять решать психолого-педагогические задачи по формированию социально-одобряемого поведения, а с другой, способствовать удовлетворению личностных потребностей молодого человека.

В профилактическую деятельность должны входить следующие направления работы:

1. Развитие личностных качеств молодых людей, направленных на принятие самого себя и позитивную самооценку, так как это является крайне важным для внутреннего благополучия, что непременно найдет отражение во внешних поведенческих проявлениях.

2. Формирование эффективных механизмов регуляции поведения, что предполагает работу над определением личных жизненных планов молодого человека, иерархизирование системы ценностей и закрепление ее в структуре поведения, оптимизация взаимоотношений за счёт создания ситуации успеха.

3. Работа, направленная на изменения восприятия молодых людей самим педагогом, социальным педагогом, психологом.

Важным является развитие у будущего специалиста рефлексивных навыков оценки собственного поведения, повышения уровня социально-педагогических и психологических знаний о возрастных особенностях молодых людей, а также расширение диапазона приёмов и навыков взаимодействия с молодёжью. Необходимо разработать программу обучения специалистов.

В программу обучения воспитателей можно включить дисциплины, раскрывающие основы, особенности структуры, критерии и способы оценки эффективности, стратегии и технологии профилактической деятельности, в том числе по профилактике вовлечения молодёжи в объединения деструктивной направленности.

Воспитатель с одной стороны, выступает в роли организатора, а с другой – сам является частью этой программы, что позволяет оптимизировать отношения с молодыми людьми.

Логика данной программы может обеспечить развитие мотивационно-ценностной сферы молодых людей, а также закрепить их направленность на позитивное взаимодействие с окружающими, сфор-

мировать практические умения и навыки, апробировать их в реальной практике, что, в свою очередь, позволит данные навыки закрепить и создать у молодого человека чувство уверенности в собственной компетентности.

В рамках данной программы предусмотрено развитие необходимых личностных качеств: самопринятия, коммуникативной компетентности, эмпатии.

В ходе реализации данной программы происходит трансформация полученных теоретических знаний в практические умения и навыки, что в совокупности обеспечивает развитие положительной установки на возможность сознательной регуляции собственного поведения, способствует закреплению регулятивных умений и навыков эффективного характера, что будет препятствовать вовлечению молодого человека в неформальное объединение деструктивной направленности.

Взаимодействие научных отделов высших учебных заведений и учреждений профилактики, привлечение диссертантов к работе в профилактических учреждениях и организациях является перспективным направлением решения кадровой проблемы.

Проблема активности неформальных объединений молодежи деструктивной направленности актуальна для России. Для ее решения необходимы дальнейшие систематические теоретические и практические исследования в рамках цельной государственной программы.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ФУНКЦИЙ И НАПРАВЛЕНИЙ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ШУМАКОВА К. С.

г. Ревда, Ревдинский государственный педагогический колледж

Роль образования на современном этапе развития Российской Федерации определяется во многом социально-экономическими процессами, происходящими в государстве. Создание в России эффективной системы образования, механизмов развития и саморазвития личности не подвергается сомнению. Приоритетными направлениями Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. явились следующие:

- обеспечение государственных гарантий доступности качественного образования;
- создание условий для повышения качества общего и профес-

сионального образования;

- формирование эффективных экономических отношений в образовании;

- обеспечение системы образования высококвалифицированными кадрами.

Современная парадигма образования – инновация, которая должна изменить некоторые ценностные ориентации, характер образовательного процесса и деятельности преподавателей. В условиях инновационного подхода особо значимым становится изменение деятельности методических служб, их способность реагировать на запросы и, одновременно, сохранять свою миссию в повышении уровня профессиональной квалификации педагогов, в развитии педагогического мастерства в научно-методическом сопровождении модернизации образования.

Методические службы должны быстро и гибко реагировать на изменения, происходящие в обществе, в педагогике; выбирать и достраивать те звенья системы, которые будут давать реальный позитивный результат в удовлетворении образовательных, профессиональных, информационных потребностей педагогических и руководящих работников; организовывать процессы повышения квалификации таким образом, чтобы создавать условия комфортности в сочетании с интенсивностью процесса обучения педагогов; по мере решения одних задач переходить к следующим, то есть находиться в постоянном развитии и совершенствовании, в зависимости от стремительно меняющихся требований окружающей действительности.

Основу работы по повышению квалификации может составлять проектирование, программирование, исследование и сценарирование развития общественных систем. При этом методические службы выходят из подчиненной обслуживающей роли и начинают рефлексивно оценивать общественную систему, делая ее предметом анализа и проектирования в регионе, становясь центром инновационного движения в образовании. Но, инновации в практике часто опережают изменения в содержании и целях программ базового профессионально-педагогического образования, что требует от методической службы одновременного выполнения компенсаторных функций и научно-методического сопровождения педагогических инициатив. Возникает необходимость в уровне дифференциации образовательных программ дополнительного профессионального образования, в разработке вариативных форм организации процесса повышения квалификации, в создании системы индивидуально-ориентированного, научно-методического сопровождения деятельности педагогов. Для решения

этой задачи требуется владение технологией сопровождения, которая методически еще не отработана.

Условиями успешного функционирования методической службы являются:

- создание единого информационного пространства;
- распределение функциональных обязанностей между субъектами;
- построение работы с педагогами на основе личностно-ориентированного подхода и в соответствии с социальным заказом на образовательные услуги.

Направления деятельности методической службы:

- методическое, которое формирует у педагогов потребность в развитии профессионального мастерства как одного из условий оптимизации образовательного процесса;
- исследовательское, обеспечивающее повышение качества образовательного процесса на основе опытно-экспериментальной деятельности;
- нормативно-правовое, формирующее нормативно-правовую базу деятельности в соответствии с федеральными, региональными, локальными нормативными документами;
- информационное, оперативное ознакомление субъектов с новой научно-методической информацией, нормативными и другими документами, изучение потребностей педагогов;
- диагностико-прогностическое, направленное на проведение диагностики деятельности субъектов образовательного процесса с целью объективного анализа и оценки результатов их труда, прогнозирование результатов деятельности структурных подразделений и каждого педагога в частности.

Повышение квалификации педагогов направлено на формирование профессиональных компетенций, способность педагога самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, осознавать личную и общественную значимость своей деятельности, нести ответственность за ее результаты. Профессиональное развитие педагога с позиции компетентного подхода есть попытка внести личностный смысл, обогатить содержательное и организационно-педагогическое обеспечение процесса повышения квалификации.

Эффективной функцией развивающейся системы повышения квалификации может выступать включение субъектов образовательного процесса в экспериментальное моделирование инновационной образовательной деятельности и их взаимодействие с различными субъектами социокультурной практики региона.

Инициирование инноваций в образовательной практике связано с социокультурным, методологическим, научно-методическим, организаци-

онно-деятельностным сопровождением. Одним из условий развития системы повышения квалификации является переход от целей усовершенствования традиционной практики образования к целям ее качественных изменений, от обеспечения отдельных потребностей практики к комплексному обеспечению целостных ее участков.

Таким образом, изменения в деятельности системы повышения квалификации педагогов окажут влияние на: повышение креативности субъектов системы образования; формирование инновационно-корпоративного климата в образовательной среде; рост мотивации к инновационной деятельности и повышение творческой активности педагогов и педагогических коллективов; творческие достижения субъектов образовательной системы; повышение инновационной и организационной культуры в коллективах образовательных учреждений.

РАЗДЕЛ 5

Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики

АКМЕОЛОГИЧНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

ЛАРИОНОВА М. А.

г. Омск, Омский государственный педагогический университет

Психология и педагогика профессионального образования всё чаще сегодня обращается к вопросам, решаемым в акмеологической парадигме развития специалиста. Исключением не является рассмотрение в этом ключе деятельности и профессионализма вузовского преподавателя, который является одним из ведущих субъектов модернизационных процессов в современной образовательной системе.

Основными принципами акмеологического подхода к человеку выступают саморазвитие и самореализация личности в профессиональной деятельности, непрерывность самообразования, целью которых является достижение вершины профессионализма.

Если мы говорим о преподавателе вуза, то акмеологичность будет проявляться во всём спектре его профессионально-педагогической деятельности через профессиональное мастерство, так как существует взаимовлияние как личности на деятельность, так и профессионально-педагогической деятельности, по характеру являющейся преобразующей, на личность преподавателя.

Для того чтобы более полно выявить взаимовлияние личности и профессионально-педагогической деятельности с позиций акмеологического подхода, нам необходимо заглянуть в историю вопроса возникновения педагогической деятельности, изменения ее содержания и направленности в ходе развития образовательной системы общества.

При анализе генезиса педагогической деятельности можно смело утверждать, что ее зарождение, возникновение и развитие, во-первых, восходит к началу истории самого человечества, во-вторых, связано первоначально с потребностью общества в передаче социокультурного опыта от старшего поколения к младшему, в-третьих, выполнение такой деятельности общество доверяло самым опытным и мудрым людям.

Можно сказать, что возникновение и развитие профессионально-педагогической деятельности подчинено объективным законам природы и общества.

Кроме того, происходит дифференциация труда педагога в зависимости от целей и задач его деятельности.

Нетрудно заметить, что разделение педагогического труда на конкретные профессии, связано с развитием самой образовательной системы. Это, в свою очередь, зависит от развивающихся потребностей общества, политики государства, экономических требований и т.п.

Если еще в средние века было сложно себе представить профессионально подготовленного преподавателя вуза, то сегодня мы готовы обсуждать специфику его профессионально-педагогической деятельности, ориентируясь на научные исследования о деятельности как психическом явлении, о профессии, о закономерностях развития и саморазвития личности человека.

Отметим, что в профессионально-педагогическую деятельность преподавателя вуза включено ряд аспектов (или подвидов) деятельности, которые прямо не соотносятся с педагогической деятельностью. Например, научно-исследовательская деятельность. Поэтому, мы рассматриваем профессию преподавателя как специфичную, а его личностно-профессиональное развитие как акмеологически обусловленное особенностями профессионально-педагогической деятельности.

Остановимся на пояснениях относительно психологической категории «деятельность», которая является одной из основополагающей для нас.

В современной философской и психолого-педагогической литературе существует множество описаний деятельности, детерминированной сложностью изучаемого объекта, представлены различные подходы к выделению структурных составляющих деятельности и связи между ними.

Концептуальный подход к изучению деятельности во всем её многообразии был предпринят А. Н. Леонтьевым, что и отражено в его работах. Исследования А. Н. Леонтьева касались едва ли не всех проблем психологии, но основным направлением с 70-х гг. является теоретическая и экспериментальная разработка проблемы деятельности и, в частности, проблемы личности и деятельности.

Различные стороны деятельности разрабатывались в работах К. А. Абульхановой-Славской, П. К. Анохина, А. Г. Асмолова, Б. В. Брушлинского, Л. С. Выготского, В. П. Зинченко, М. С. Кагана, Б. Ф. Ломова, С. Л. Рубинштейна, В. Г. Суходольского, В. Д. Шадрикова и других психологов.

Так, Б. Ф. Ломов и другие авторы утверждают, что деятельность невозможна без психического отражения, так как в этом случае она была бы «...не более чем набором механически выполняемых операций ... выполнение деятельности необходимо требует субъективного отражения реальности» [3].

Л. И. Анцыферова указывает, что «в период личностной зрелости типы деятельности», которые способствовали развитию личности на предыдущих жизненных этапах, «...интегрируются ... и порождают разные типы совмещенных способов жизнедеятельности человека» [2].

Данная точка зрения очень важна для понимания специфики развития профессионала, которое и происходит в период зрелости личности и как мы отметили выше, развитие профессионала акмеологично.

С этих позиций личностная история преподавателя вуза значима для понимания сложности и инвариантности его профессионально-педагогической деятельности, определения уровня её развития и процесса профессионализации личности в целом.

Таким образом, понятие «деятельность» позволяет проанализировать любой психический процесс, состояние, психологическое явление, дать характеристики субъекту и объекту деятельности.

В отечественной психологии доказано, что развитие как психики человека, так и его личности обусловлено содержанием и структурой деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, А. А. Смирнов и др.); акцентировано внимание на наличии тенденции личности к самоопределению, саморазвитию и самореализации в жизнедеятельности (А. А. Деркач, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников и др.); то есть представлены акмеологические основания развития личности в деятельности.

Данные теоретические положения применимы и к профессиональной педагогической деятельности преподавателя, поскольку именно профессиональная деятельность является базисом для развития специальных способностей, саморегуляции личности, способностей к общению и взаимодействию с другими людьми, рефлексии и много другого (Е. М. Борисова, Л. Н. Корнеева, А. К. Маркова и др.).

Многие исследователи (Н. В. Кузьмина, Л. М. Митина, А. К. Маркова, Е. А. Шиянов и др.) утверждают, что среди профессиональных деятельностей, педагогическая наиболее разнообразна и сложна, требует включения всех возможностей и ресурсов личности.

Ещё более сложной является профессионально-педагогическая деятельность вузовского преподавателя (В. В. Запольская, Т. В. Кочурова, С. А. Кугель и др.) требующая его подготовленности как высококвалифицированного ученого и педагога.

Кроме того, преподаватель вуза ведёт методические разработки, необходимые для повышения качества образования не только в вузе, но и школе, училище и т.д. Его деятельность многопланова.

Мы предлагаем определение профессионально-педагогической деятельности, которое будет отражать специфику труда именно вузовского преподавателя.

Итак, под профессионально-педагогической деятельностью преподавателя вуза мы понимаем целенаправленную деятельность по подготовке специалиста высшей квалификации, развитию научного психолого-педагогического знания в области закономерностей и условий реализации образовательного процесса, разработке методологических, общенаучных и методических проблем, сопровождающуюся стремлением к саморазвитию профессионального мастерства.

Достижение профессионального мастерства преподавателем связывается нами с понятием «профессиональное акме», предложенного А. А. Деркачом для обозначения «психического состояния, означающего высший для данного человека уровень его профессионального развития...» [1].

Предложенное понимание профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза и его профессионального мастерства лежит в рамках акмеологического подхода и предполагает, что акцент в развитии профессионала ставится на внутрисубъектных процессах, необходимости, прежде всего, самого преподавателя адекватно оценивать качество профессионально-педагогической деятельности, своё продвижение в профессии.

Обсуждение специфики профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза, её содержания и умений, которыми должен обладать такого рода профессионал, фокусируются на наличии в составе деятельности трёх значимых компонентов: научного, собственно педагогического и научно-методического. Мы подчеркиваем разнородную сущность двух первых компонентов и в то же время взаимопроникновение друг в друга, возникновение научно-методической деятельности как связующего подвида профессиональной деятельности преподавателя.

Мы обозначили некоторые особенности профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза:

– во-первых, проведение научных исследований по избранной тематике и обучение студентов выполнению научно-исследовательской работе позволяет преподавателю отражать свои научные интересы в содержании учебных дисциплин;

– во-вторых, деятельность преподавателя вуза направлена на передачу специальных знаний, умений и навыков, а не на общеобразовательную подготовку, что требует от него умения анализировать и синтезировать современные достижения в той области знаний, по которой он ведет подготовку будущего специалиста, умения разрабатывать новые образовательные дисциплины и методического обеспечения для их преподавания;

– в-третьих, профессионально-педагогическая деятельность преподавателя вуза требует организации эффективного взаимодействия со студентами, что будет выражаться в специфике педагогического общения, разворачивающегося в личностно-ориентированной парадигме;

– в-четвертых, отличается и сама структура профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза, образующая взаимосвязанное единство собственно педагогической, научно-методической и научно-исследовательской её видов, которое возможно только при стремлении преподавателя к личностно-профессиональному саморазвитию и профессиональному мастерству.

В структуре педагогической деятельности с учетом названной выше специфики профессии преподавателя вуза, и теми задачами, которые он решает, стержневым, интегрирующим все виды деятельности, таким образом, является «стремление к личностно профессиональному саморазвитию».

Психологическим механизмом здесь выступает рефлексия собственно педагогической, научно-педагогической и научно-исследовательской деятельности преподавателя.

Таким образом, личностно-профессиональное развитие и саморазвитие преподавателя вуза – это процесс достижения и реализации профессионализма субъектом профессионально-педагогической деятельности, в котором определяющую роль играют два момента:

– профессиональное самоопределение преподавателя, результатом которого является ясный, осознанный выбор профессии;

– активность в профессиональном развитии посредством рефлексии.

Мы считаем, что интенсивность личностно-профессионального развития (саморазвития) преподавателя вуза напрямую не зависит ни от периода профессиональной подготовки, ни от стажа работы по специальности, ни от его возраста. Хотя перечисленные факторы всё же влияют на ход профессионализации преподавателя как сопутствующую

щие и открывающие те или иные возможности для траектории его продвижения к профессиональному мастерству.

Тому подтверждением является тот факт, что сравнительно недавно стали готовить преподавателей для высшей школы в специальных образовательных учреждениях (магистратура, аспирантура), но высокопрофессиональные преподаватели были и раньше. Поэтому мы смеем утверждать, что профессионализм преподавателя, в первую очередь обусловлен субъектностью личности, стремлением к профессиональному акме.

Так, например, А. Р. Фонарёв, осуществив глубокий анализ психологии становления профессионального педагога, указывает, что «...субъект воздействует на свою деятельность, развивает её, изменившаяся деятельность, в свою очередь, способствует дальнейшему развитию субъекта, который, развиваясь и в других сферах жизни, вновь воздействует на свою деятельность...» [4].

На такую взаимозависимость и взаимовлияние субъекта и его профессиональной деятельности мы уже указывали выше, подчёркивая, что без этого невозможна эффективная профессионально-педагогическая деятельность преподавателя вуза, т.к. творческий, разнообразный, полимотивированный труд преподавателя требует полипрофессионализма.

Готовность преподавателя двигаться в этом направлении, уровень его профессионализма в профессионально-педагогической деятельности обуславливается акмеологическими составляющими процесса личностно-профессионального развития:

- выбором профессии, основанным на профессиональном самоопределении. Причём, под выбором профессии преподавателя мы понимаем не первичный этап самоопределения в профессиональном пространстве, а этап поствыбора на базе первичной профессионализации по какой-либо другой специальности (учителя, юриста, биолога и т.п.);

- освоением видов профессионально-педагогической деятельности преподавателем, развитием необходимых профессионально важных качеств и способностей для эффективного выполнения профессиональной деятельности;

- пониманием и осмыслением преподавателем единства всех видов профессионально-педагогической деятельности для достижения высокого уровня профессионализма, возникновением стойкого стремления к профессиональному мастерству;

- гармонизацией взаимосвязи видов профессионально-педагогической деятельности и достижением высокого уровня профессионализма преподавателем вуза посредством саморазвития, на-

правляемого рефлексией процесса и результатов деятельности, себя как профессионала.

Остановимся более подробно на первом компоненте (выборе профессии преподавателя) процесса лично-профессионального развития, поскольку он является отправным пунктом всего процесса.

Итак, преподавателем вуза можно стать сегодня:

- окончив специализированный факультет, условием приёма на который является наличие средне-специального педагогического образования и опыта работы по специальности;

- окончив магистратуру;

- окончив аспирантуру;

- получив любое другое высшее образование и изъявив желание работать в вузе.

Во всех перечисленных случаях человеку необходимо совершить сознательный выбор профессии преподавателя, т.е. самоопределиваться.

Отметим, что не все из этих возможностей одинаковы. Так, обучаясь на специализированном факультете, студент знакомится с субкультурой преподавателя вуза, усваивает азы методики обучения в высшей школе, осознаёт необходимость для преподавателя ведения научно-исследовательской работы, которая позволяет ему профессионально развиваться, быть интересным для студентов и т.д.

Преимущество данного варианта вхождения в профессию преподавателя в том, что здесь целенаправленно обращается внимание на специфику профессионально-педагогической деятельности в вузе, формируется субкультура преподавателя. Иными словами, сама «среда» создает предпосылки для развития личности профессионала.

Во втором и в третьем случаях, то есть при обучении в магистратуре (именно по специальности «преподаватель») и аспирантуре, также предполагается усвоение основ субкультуры преподавателя и основ его профессионально-педагогической деятельности. Однако эти две возможности ориентируют субъекта, прежде всего, на научно-исследовательскую деятельность. Здесь высока роль самообразования в деле освоения методики преподавания в высшей школе.

Случай, когда вхождение в профессию происходит без наличия специализированного высшего образования, содержит разнообразие причин выбора преподавательского труда: от предложения остаться на кафедре в качестве ассистента, как подающего надежды в науке, до стойкой потребности специалиста-практика передать свой опыт молодому поколению, обобщить его в научной работе и т.п. Становление

профессионализма здесь будет определяться в большей мере стремлением самой личности стать эффективным преподавателем.

Таким образом, прослеживаются акмеологические основания профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза и процесса его профессионализации, в их тесной взаимосвязи и взаимозависимости. Реализация же всех составляющих процесса личностно-профессионального развития, указанных выше, свидетельствует о достижении преподавателем профессионального мастерства.

Литература

1. Акмеология [Текст] / под ред. А. А. Деркача. – М., 2002.
2. Анцыферова, Л. И. К психологии личности как развивающейся системе. Психология формирования и развития личности [Текст] / под ред. Л. И. Анцыферовой. – М. : Наука, 1981.
3. Завалова, Н. Д. Образ в системе психической регуляции деятельности [Текст] / Н. Д. Завалова, Б. Ф. Ломов, В. А. Пономаренко. – М. : Наука, 1986.
4. Фонарёв, А. Р. Психологические особенности личностного становления профессионала [Текст] / А. Р. Фонарёв. – М. : изд-во Моск. псих.-соц. ин-та ; Воронеж : изд-во НПО «МОДЭК», 2005.

ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СЕМЕНИХИНА А. В.

г. Уфа, Межотраслевой институт

Социально-экономические преобразования в современном обществе, структурная перестройка народного хозяйства обуславливают изменения, происходящие в системе дополнительного профессионального образования. Развитие рыночных отношений, формирование рынка труда ставят перед профессиональной школой новые задачи по подготовке социально активного, инициативно мыслящего и профессионально мобильного квалифицированного рабочего.

Непрерывное образование призвано развивать специалиста, содействовать его активному включению в профессиональную деятельность, компенсировать недостатки в подготовке.

Проблема личностно ориентированного образования рассмотрена в большом количестве отечественных и зарубежных работ

(Н. А. Алексеев, Е. В. Бондаревская, Б. Берендт, А. Г. Гостев, Г. Г. Гранатов, М. Е. Дуранов, З. И. Змеев, А. К. Маркова, М. В. Кларин, Н. В. Кузьмина, В. В. Краевский, Ю. А. Панасюк, А. Сольс, В. В. Сериков, М. Тегер, А. Я. Найн, Г. Флах, И. С. Якиманская и др.), между тем очевидна необходимость в целостном осмыслении и продуктивном применении личностно-ориентированных подходов к обучению специалистов в системе дополнительного профессионального образования.

Существующая система дополнительного профессионального образования специалистов характеризуется устойчивым сохранением традиционных подходов к подготовке по готовым учебным планам и программам. Различные ее модификации отличаются друг от друга, в основном, формами и методами проведения учебных занятий. Эта система ориентирована на информационно-иллюстративное построение образовательного процесса, на передачу готовых знаний и умений без учета личностных особенностей слушателей, их возраста, образования, опыта работы, уровня профессионализма и специализации.

В настоящее время в теории и методике профессионального образования исследуется технологический подход к организации процесса обучения (В. П. Беспалько, В. И. Боголюбов, В. Ф. Башарин, М. В. Кларин, Л. М. Кустов, М. И. Махмутов, Г. А. Рудик, А. Н. Сергеев, И. К. Шалаев и др.).

Важным концептуальным положением технологизации образования является предоставление обучаемому возможности выбирать не только содержание учебного материала, но и способы, технологии обучения. В условиях личностно ориентированной подготовки применяемые образовательные технологии откроют возможность каждому рабочему достичь уровня своих потенциальных способностей и возможностей. Однако именно на сферу обучения специалистов в системе дополнительного профессионально-технического образования технологический подход пока экстраполирован слабо, в первую очередь, в силу неразработанности методологических и теоретических основ его адаптации к этой сфере.

Таким образом, существует противоречие между современным состоянием традиционной системы обучения работников в системе дополнительного профессионального образования без учета требований личностно-ориентированной парадигмы в образовании и устойчивым сохранением в дополнительном профессиональном образовании рецептивно-практических методик и отсутствия инновационных педагогических технологий в аспекте удовлетворения личностных потребностей специалиста в его профессиональном росте.

Обозначенное противоречие актуализирует необходимость научно-методологического обоснования, разработки и адаптации про-

фессионального обучения специалистов в системе дополнительного профессионально-технического образования и парадигмы личностно ориентированных педагогических технологий, обеспечивающих эффективность их профессионального и интеллектуального развития.

Личностно-ориентированное обучение рассматривается как направление в современной теории и практике образования, нацеленное на реализацию субъект-субъектных отношений в образовательном процессе, т.е. такое обучение, которое в ходе передачи педагогом и усвоения обучающимся общественного опыта в равной степени обеспечивает той и другой стороне возможность развития и саморазвития благодаря двустороннему учету индивидуальных особенностей, возможностей и потребностей.

Понятие «педагогическая технология» возникло как результат упрощения в социально-педагогической практике идей и принципов личностно ориентированного обучения, явившись динамичной совокупностью инструментальных подходов к реализации этих идей и принципов.

Сегодня насчитывается свыше двадцати определений педагогической технологии, и это убедительно свидетельствует о том, что дела в этом познавательном пространстве обстоят не вполне благополучно. Вместе с тем нельзя сказать, что в разработке этой проблемы методология и теория педагогических исследований находятся «в долгу» перед педагогической практикой. Достаточно напомнить, что первое определение технологии как таковой было дано еще К. Марксом в его определении сущности и простых моментов труда: «Простые моменты труда следующие: целесообразная деятельность или самый труд, предмет труда и средства труда».

Современная трактовка понятия «технология» дана в широко известной работе М. Мескона, А. Альберта, Ф. Хедоури «Основы менеджмента»: «Большинство людей рассматривают технологию как нечто, связанное с изобретениями, машинами, например, полупроводниками и компьютерами», – пишут они. Однако социолог Чарльз Перроу, который много писал о влиянии технологии на организацию и общество, описывает технологию как средство преобразования сырья, будь то люди, информация или физические материалы, в искомые продукты и услуги. Люис Дейвис, писавший о проектировании работ, предлагает сходное широкое описание: «Технология – это сочетание квалифицированных навыков, оборудования, инфраструктуры, инструментов и соответствующих технических знаний, необходимых для осуществления желаемых преобразований в материалах, информации или людях».

Задачи и технология тесно связаны между собой. Выполнение задачи включает использование конкретной технологии как средства пре-

образования материала, поступающего на входе, в форму, получаемую на выходе. По словам Виланда и Ульриха, «машины, оборудование и сырье, конечно, можно рассматривать как компоненты технологии, но наиболее значимым компонентом несомненно является процесс, с помощью которого исходные материалы (сырье) преобразуются в желаемый на выходе продукт. По сути своей технология представляет способ, который позволяет осуществить такое преобразование [4].

Вывод, который можно сделать из анализа перечня определений технологии, очевиден: «Технология есть способ преобразования предмета деятельности в продукт деятельности [3].

В. П. Беспалько в своей работе «Слагаемые педагогической технологии» (1989 г.) определяет педагогическую технологию как проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике, и подчеркивает, что системный подход лежит в основе любой педагогической технологии, воспроизводимость и планируемая эффективность которой целиком зависят от ее системности и структурированности [1]; педагогическая технология предлагает проект учебно-воспитательного процесса, определяющий структуру и содержание учебно-познавательной деятельности самого учащегося [1].

Структурно задана элементами: «процессы», «средства», «организационные формы». Педагогическая технология – проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике. Системный подход лежит в основе любой педагогической технологии, воспроизводимость и планируемая эффективность которой целиком зависят от ее системности и структурированности.

Смысл технологической направленности педагогических исследований и разработок, а следовательно, и педагогической технологии в целом, В. П. Беспалько определяет так.

– посредством педагогической технологии можно свести к минимуму педагогические экспроменты в практическом преподавании и перевести последнее на путь предварительного проектирования учебно-воспитательного процесса и последующего воспроизведения проекта в классе. Это может быть успешно сделано только на языке понятий «дидактическая задача» и «технология обучения»;

– в отличие от методических поурочных разработок, предназначенных для учителя, педагогическая технология предлагает проект учебно-воспитательного процесса, определяющий структуру и содержание учебно-воспитательной деятельности самого учащегося;

– существенная черта педагогической технологии – процесс целеобразования. В педагогической технологии это центральная проблема, рассматриваемая в двух аспектах: 1) дидактического целеобра-

зования и объективного контроля качества усвоения учащимися учебного материала; 2) развития личности в целом;

– благодаря представлению о предмете педагогической технологии как проекте определенной педагогической системы, можно сформулировать важный принцип разработки педагогической технологии и ее реализации на практике – принцип целостности, структурной и содержательной, всего учебно-воспитательного процесса [1].

Технология обучения отвечает признакам задачного подхода и является средством решения дидактической (педагогической) задачи.

Технология как средство решения дидактической задачи характеризуется следующим составом компонентов: 1) решатель (педагог); 2) содержательные, организационные и процессуальные средства, находящиеся в его распоряжении; 3) способы решения дидактической (педагогической) задачи, определяемые решателем; 4) принятое решателем решение задачи, осуществляемое на уровне педагогических исполнительных действий по достижению цели обучения (воспитания).

Статья В. Боголюбова «Педагогическая технология и подготовка учителя», опубликованная в «Учительской газете» (февраль 1993 г.), фактически, была направлена на достижение определенного «консенсуса» в трактовке понятия «педагогическая технология» и определенным образом отвечала на поставленные вопросы.

Приведем вступительную колонку этой статьи.

«Педагогическая технология как профессиональная категория стала привлекать внимание исследователей с начала шестидесятых годов. Причина того – увеличивающийся поток сообщений об авторских школах, индивидуальных методиках, интенсивных курсах, обещающих устойчивый результат. Появление новой дисциплины за рубежом объяснялось развитием аудиовизуального образования и программированного обучения. Педагоги-практики поначалу считали, что педагогическая технология – это всего лишь средства записи и воспроизведения звука и проекции изображений, а также описание способов их применения на уроке. Профессиональные же педагогические технологи рассматривали ее как процесс разработки и оценивания эффективности педагогических систем».

В начале 70-х гг. наблюдалось дальнейшее расширение понятия педагогической технологии как системы действий, повышающих эффективность обучения путем циклического обновления учебных планов и программ. Каждый цикл включал в себя постановку целей, тестирование альтернативных стратегий и материалов, оценивание педагогической системы в целом.

С конца 70-х гг. происходило дальнейшее изменение содержания понятий педагогической технологии. Теперь ее можно охарактеризовать как тенденцию к многосторонности. В технологию образования, помимо жестких и мягких средств, педагоги-технологи стали включать и «неосязаемые» аспекты. Сюда относились идеи и опыт, выведенные из таких различных областей знаний, как психология, социология, профессиональный менеджмент и системный анализ, в сочетании с усовершенствованиями в оптике, акустике и микроэлектронике для разработки методик оптимального усвоения знаний или обучающих.

В «Энциклопедии педагогических средств, коммуникаций и технологий» (Лондон, 1978 г.) П. Митчелл дал окончательное определение педагогической технологии: «Педагогическая технология есть область исследований и практики (в рамках системы образования), имеющая связи со всеми сторонами организации педагогических систем для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов».

Дискуссия о сущности педагогической технологии завершилась в 1986 г. публикацией официального определения, которого придерживается ЮНЕСКО. В новом и более широком смысле это – систематический метод планирования, применения и оценивания всего процесса обучения и усвоения знаний путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования» [2].

Л. М. Кустов дает следующее определение: «Педагогическая технология – это внешний, предметный, непсихический компонент структурно-функционального инварианта педагогической деятельности, представляющий способ получения воспроизводимого положительного педагогического результата, диагностично заданного нормами обучающихся или управляющих программ в условиях, адекватных целям образования» [3].

Система дополнительного профессионального образования реализуется в институтах повышения квалификации информационную (познавательную) функцию обучения. Работа по профессиональной подготовке, переподготовке и повышению квалификации осуществляется согласно заявкам промышленных предприятий, организаций и частных лиц.

Содержание и технология учебного процесса строятся в соответствии со структурой типовых учебных планов, то есть традиционно – без учета возрастного ценза слушателей, их образования, опыта работы, уровня профессионализма и узкой специализации.

Система дополнительного профессионального образования обеспечивается следующими компонентами: комплексном учебных

программ по рабочим профессиям, целевыми аттестационными курсами для инженерно-технических работников; спецкурсами по актуальным проблемам; стажировками; проблемными семинарами; самообразования и т.п.

С нашей точки зрения технология реализации образовательных программ в системе дополнительного профессионального образования с точки зрения личностно ориентированной парадигмы в образовании выглядит следующим образом:

– педагогическая оценка параметров наличного профессионального опыта слушателя «на входе» в квалификационный процесс; соотнесение наличного опыта с требованием квалификационного стандарта, определяемого термином «эмпирический уровень профессионализма» (неструктурированный профессиональный опыт);

– педагогическая оценка параметров включенности слушателя в квалификационный процесс по признакам наличия (или отсутствия) промежуточных результатов его личностно-профессионального развития. Характеризуется тремя результативными стадиями:

1. Мотивация достижений, принятие новых целей и ценностей профессии.

2. Разработка новых программ профессионально-карьерного роста.

3. Разработка индивидуальной стратегии профессионально-личностного развития.

– педагогическая оценка параметров «надстройки» профессионального опыта слушателя после его вхождения в квалификационный процесс; соотнесение нового опыта с более высокими требованиями квалификационного стандарта, определяемого в терминах: 1) «уровень профессионализма деятельности»; 2) «уровень профессионализма личности»; 3) «уровень профессионализма самооффективности», которые в общем виде рассматриваются как последовательно получаемые результаты личностно-профессионального развития специалиста;

– педагогическая оценка содержания типовых обучающих программ дополнительного профессионального образования специалистов; педагогическая оценка качества учебно-методического комплекса, технических средств обучения, компьютерного оснащения учебного процесса. Педагогическая оценка качества нормативного перечня технологий дополнительного профессионального образования:

1. Технологии профессионального обучения специалиста.

2. Технологии формирования профессионализма деятельности.

3. Технологии формирования профессионализма личности.

– оценка средств диагностики профессионализма педагогического персонала учреждения дополнительного профессионального образования. Оценка средств диагностики профессионализма руководителей учреждения дополнительного профессионального образования. Оценка средств психолого-педагогической диагностики квалификационного процесса – личностно-профессионального развития слушателей в квалификационном процессе (параметры: профессионализм деятельности, профессионализм личности, самоэффективность);

– оценка внутренних условий реализации квалификационного процесса в учреждении дополнительного профессионального образования: индивидуальных особенностей; физического и психического здоровья слушателей; исходного уровня профессионального развития;

– оценка внешних условий реализации квалификационного процесса в учреждении дополнительного профессионального образования:

1. Среды учреждения дополнительного профессионального образования;

2. Обстановки процесса повышения квалификации;

3. Рабочих мест слушателей и педагогов;

4. Организации квалификационного процесса;

5. Стабилизации потока учебной информации;

6. Контроля квалификационного процесса;

– оценка перечня нормативных документов, регламентирующих квалификационный процесс в учреждении дополнительного профессионального образования;

– оценка концепции и программы развития учреждения дополнительного профессионального образования;

– оценка образовательных, профессионально-квалификационных и социальных стандартов учреждения дополнительного профессионального образования.

Литература

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989.

2. Боголюбов, В. Педагогическая технология и подготовка учителя [Текст] / В. Боголюбов // Учительская газета. – 1993. – № 5.

3. Кустов, Л. М. Проблема системогенеза исследовательской деятельности инженера-педагога [Текст] / Л. М. Кустов. – Челябинск : ЧИРПО, 1998.

4. Мескон, М. Х. Основы менеджмента [Текст] / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М. : Дело, 2002.

НЕОБХОДИМОСТЬ ПРОВЕДЕНИЯ МОНИТОРИНГА УЧАЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ДАВЫДОВ М. В.

г. Уфа, Межотраслевой институт

В настоящее время информация стала неотъемлемой частью развития многих отраслей общества, учреждения дополнительного профессионального образования, не исключение. Информационные технологии в значительной мере оказывают влияние на организацию учебного процесса.

Своевременно полученная и достоверная информация помогает при оперативном регулировании учебного процесса. Такая деятельность становится основным фактором в развитии современных учебных заведений.

Обучение и развитие специалистов в учреждениях дополнительного профессионального образования, строится на следующих составляющих: а) внимательно слушать лектора; б) написание конспекта; в) разбор модульных заданий; г) чтение литературы.

Поэтому, чтобы определить какой из видов получения информации для слушателя является наиболее продуктивным, необходимо это выяснить и лишь, потом приступать к изучению материала. То есть профессорско-преподавательский и учебно-методический персонал до начала обучения должен определить, в какой форме будет предложен материал для изучения слушателям.

Все эти вопросы приводят учебные заведения системы дополнительного профессионального образования к необходимости постоянного, организованного и целевого сбора информации, что является основой мониторинга.

Мониторинг – это постоянно организованное наблюдение за каким-либо процессом с целью сопоставления последовательно сменяющихся друг друга состояний с ожидаемыми результатами, отслеживание хода каких-либо процессов по четко определенным показателям [1].

Мониторинг необходимо проводить на всех стадиях образовательного процесса, а именно:

1. Входной (при поступлении слушателя).
2. Плановый (каждый месяц, семестр, год).
3. Коррекционный (при внедрении инновационных систем).
4. Заключительный (при выпуске).

Но наиболее значимым в системе дополнительного профессионального образования является входной мониторинг. Это обусловлено

тем, что деятельность учреждений дополнительного профессионального образования направлена на обучение специалистов предприятий. Которые в своей работе руководствуются требованиями рынка их продукции и услуг. Поэтому и своих специалистов они хотят видеть не просто обученными и имеющими знания, а имеющими знание на самом высоком уровне. Полученные в ходе обучения знания специалист должен умело применять на практике.

Уже сегодня американские компании тратят более 30 миллиардов долларов в год на повышение квалификации своих специалистов. Во Франции расходы на профессиональную подготовку достигают одного процента валового внутреннего продукта. Ещё в 1987 г. ЕЭС приняло постановление о введении во всех странах, входящих в состав организации, одно-двухгодичные программы профессионального обучения, способные помочь молодым специалистам скорее приспособиться к быстро меняющейся технике и технологиям.

В нашей стране учебные заведения начального и среднего профессионального образования не способны удовлетворить этим требованиям современного мира. Поэтому учреждения дополнительного профессионального образования и сделали такой мощный рывок в своем развитии.

Выживание учреждений дополнительного профессионального образования зависит от того, как быстро и в нужном направлении переориентируется учреждение в конъюнктуре рынка.

Основной вопрос, который встал перед учреждениями дополнительного профессионального образования – как подготовить специалиста (профессионала) способного участвовать в производстве товаров конкурентно способных не только на отечественном, но и мировом рынке. Он и определяет основную задачу дополнительного профессионального образования – постоянное обновление учебных программ.

Понять, какой материал и в каком объеме необходим специалисту, пришедшему на курсы в учреждение дополнительного профессионального образования, поможет мониторинг.

По данным ряда исследователей [2], структуру мониторинговой системы составляют следующие элементы:

- субъекты мониторинга;
- комплекс мониторинговых показателей;
- инструментарий и инструменты мониторинговой деятельности;
- мониторинговая деятельность.

Субъектами мониторинга выступают носители мониторинговых функций, реализовывающие и воспитывающие эти функции. В учреждениях дополнительного профессионального образования субъектами в

системе мониторинга выступают специалисты, проходящие обучение, профессорско-преподавательский и учебно-методический состав.

В качестве комплекса мониторинговых показателей выступают: полнота знаний, действенность знаний, системность знаний.

Инструментарием мониторинговой деятельности являются анкеты, опросные листы, тесты и т.п., которые используются при проведении мониторинга. Для обработки полученной информации используются инструменты мониторинга (ПЭВМ, шаблоны и т.д.), которые облегчают обработку и анализ полученных при тестировании данных.

Различают следующие области применения мониторинга: экология; медицина; промышленность; политика; высокие технологии; образование и т.д.

Главным и основным условием управления качеством образования, является мониторинг. Цель осуществления, заключается в создании обратной связи результата с образовательным процессом.

Объектом мониторинга является процесс роста степени компетентности слушателей в соответствии с профессиональными запросами. Полученная информация должна дать толчок к повышению саморазвития и взаимодействию с другими субъектами профессиональной деятельности.

В статье «Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства» авторы Angela Stoof, Rob L. Martens, Jeroen J. G. van Merriënboer (перевод с англ. Е. Орел) отмечают: «...компетентностное движение в образовании является одновременно и реакцией, и источником компетентностного подхода в менеджменте, а точнее в рекрутинге и профотборе ... организации стали уделять все больше внимания компетенциям, начиная с уровня HR-менеджера и HR-развития, и далее, распространяя его на уровень организации в целом. Вследствие этого в образовании возник вопрос: как учить так, чтобы на выходе получить компетентного профессионала? Поиски ответа привели к постановке новых вопросов, а именно: является ли компетенция приобретаемой только в условиях профессиональной деятельности? И главный вопрос, который был поднят в образовании: можно ли научить компетентности?» [3].

Следовательно, перед учреждениями дополнительного профессионального образования стоит задача подготовки компетентного, всесторонне образованного специалиста, способного в кратчайший период реагировать на изменения условий и задач которые перед ним ставит работодатель.

Для достижения поставленных задач необходимо решить комплекс вопросов, которые создадут условия для развития личности. Выделим, по мнению В. А. Пульбере, наиболее важные вопросы:

– Как строить обучение в условиях создания внешней контрольно-оценочной системы, использующей материалы, технику и инновационные технологии в оценке знаний?

– Какую систему показателей и критериев независимой оценки необходимо использовать для определения качества образовательного процесса и качества образовательных систем, какие педагогические измерители, адекватные целям и задачам обучения и контроля, следует использовать?

– Как обеспечить объективность оценивания качества образовательной системы, ответственной за развитие учащегося?

– Как через оценку и анализ качества индивидуальных учебных достижений учащихся перейти к оценке качества педагогического процесса и образовательных систем?

– Какие средства и методы управления качеством образования следует разрабатывать и формировать?

– Как на основе анализа интегральных и индивидуальных результатов учебных достижений вооружить учителя современными информационными средствами мониторинга для облегчения и повышения эффективности педагогического труда?

На сегодняшний день, когда предложения на рынке труда значительно превышают спрос, только конкурентно способный специалист может занять имеющуюся вакансию. Любому выпускнику учреждения дополнительного профессионального образования быть просто профессионалом даже в своей области недостаточно. Необходимо не только уметь преподнести себя, но и в любой ситуации грамотно и качественно решить задачу любой сложности, поставленную перед ним работодателем.

В период развития рыночной экономики в учреждениях системы дополнительного профессионального образования стали понимать, что успешно работать в последующем могут только те из них, которые обеспечивают подготовку своих выпускников, способных участвовать в производственном процессе на уровне мировых стандартов. Это поставило основную задачу перед учреждениями дополнительного профессионального образования – подготовка специалистов в соответствии с требованиями предприятий (заказчиков обучения). Конкурентоспособность предприятий, а значит и специалистов работающих на них, является основным критерием к его подготовке.

Рост требований общественного производства к качеству подготовки специалистов должен способствовать обновлению содержания учебных программ, материально-технической базы учебных заведений, повышению компетентности профессорско-преподавательского и учебно-методического состава. Это влечет за собой необходимость проведения не периодического, а систематического мониторинга образовательной деятельности.

Только те учреждения дополнительного профессионального образования, которые организовали или отлаживают систему проведения мониторинга образовательного процесса, смогут выжить в конкурентной борьбе.

Литература

1. Болотина, Г. К. Мониторинг качества обучения, воспитания и развития студентов [Текст] / Г. К. Болотина // Методист. – 2006. – № 10.
2. Новые исследования в профессиональном образовании [Текст]. – М., Тюмень, 2000.
3. Angela Stoof, Rob L. Martens, Jeroen J.G. van Merriënboer. Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства // Open University of the Netherlands, Educational Technology Expertise Centre, 2004.

ПУТИ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

СОКОЛОВА Е. П., ЛАВРУХИНА Н. А., БУЗМАКОВА А. Р.

п. Мирный, Муниципальное общеобразовательное учреждение
Мирненская средняя общеобразовательная школа

Уметь планировать методическую работу – это значит осуществлять научную организацию труда педагогического коллектива, которая требует точного расчета, четкого плана работы, точных календарных сроков. Планирование является важнейшей функцией управления в системе методической работы. В нашей школе одно из центральных мест занимает система организации методической работы педагога. В условиях модернизации российского образования методическая работа наполняется качественно новым содержанием, становится наукоемкой. От традиционных форм и методов работы с педагогами, где основной целью было формирование педагогического мастерства, редуцируемого к совершенствованию знаний, умений и навыков, а со-

держание составляло дидактическое, воспитательное, методическое обучение, методическая служба школы переходит к проектно-технологической системе методической работы. Обновление образования требует от педагогов уверенного владения современными педагогическими концепциями и технологиями, развитых дидактических умений, рефлексивных и прогностических способностей. Лишь педагоги, достигшие определенного уровня профессионального развития, могут осознанно и активно включаться в поиск или в процесс освоения и введения инноваций в практику.

Целью современной системы методической работы является создание условий для реализации функций педагога, для повышения уровня его профессионального саморазвития, готовности к инновациям (к освоению новых программ и технологий)

Важным структурным компонентом современной методической системы является уровневая модель методического процесса.

I уровень. Адресная и индивидуальная методическая работа: традиционная методическая работа предполагала повышение качества профессионального уровня учителя посредством наращивания количества знаний о новых методах, приемах, технологиях и умений за счет копирования их в своей деятельности.

Но гуманизация образования, обновление его содержания предполагают повышение профессионального уровня учителя за счёт его подготовки как субъекта профессиональной деятельности, субъекта профессиональной самореализации, формирования ключевых компетенций педагога. И поэтому для реализации нового подхода к методической работе мы в нашей школе в системе проводим диагностику профессиональных затруднений педагогов (анкетирование, наблюдения, собеседования) и на этом строим адресную и индивидуальную методическую работу, определяя три уровня затруднений:

- затруднение, типичное (общее для педагогов школы);
- затруднение, типичное (общее) для группы педагогов школы;
- затруднение, наиболее значимое для данного педагога.

Затем каждое затруднение анализируем и определяем пути их устранения. Затруднение первого типа разрешается в процессе работы над методической темой школы (подготовка и проведение педсовета, методического семинара). Затруднение второго типа разрешается в процессе работы во временной творческой группе или в школьном методическом объединении. Затруднение третьего типа может быть снято только в процессе самообразования педагога.

Итак: рост профессиональной культуры и непрерывное самообразование каждого педагога, согласно составленному индивидуально-

му плану (карта адресной помощи) включает:

- обязательное участие в школьных методических объединениях и добровольное в одной из творческих или экспериментальных групп;
- перспективное планирование этапов и результатов индивидуальной методической работы;
- взаимопосещение, анализ и оценка уроков;
- самостоятельная разработка методических материалов для собственной работы, для коллег и учащихся;
- изучение методической и общепедагогической литературы;
- добровольное проведение открытых уроков;
- изучение опыта других педагогов;
- постоянное отслеживание новых программ, методических пособий по предмету, смежным областям знаний.

II уровень. Методические объединения.

Обмен опытом:

- совместное решение текущих учебно-воспитательных задач, выработка общих подходов к контролю знаний и аттестации учащихся;
- подготовка, проведение предметных олимпиад, конкурсов, недель и других форм работы с учащимися;
- обсуждение проблемных докладов, выступлений, сообщений.

III уровень. Методические семинары.

Обеспечение непрерывности профессионального образования членов педагогического коллектива, повышение теоретико-методологического уровня и квалификации:

- выработка системы основных педагогических понятий;
- обеспечение единства подходов при организации учебной, инновационной деятельности;
- активное межпредметное общение и обмен педагогическим опытом;
- коллективное обсуждение проектов и результатов инновационной деятельности.

IV уровень. Творческие экспериментальные группы:

Для обеспечения целенаправленной опытно-экспериментальной работы, раскрытия творческого потенциала педагогов:

- работа в экспериментальных группах для апробации инновационных идей в области обучения и воспитания;
- ориентация на современное эффективное технологическое обучение (личностно ориентированное, модульное, проектное, дифференцированное информационное, контроль и оценка знаний учащихся начальной школы);
- участие в научно-практических конференциях, семинарах,

конкурсах, проектах, в районных методических днях, в работе районной экспертной комиссии по инновационной работе, предметные методические недели.

V уровень. Научно-методический совет.

Цель данного совета – координация усилий творческих педагогов, направленных на развитие научно-методического обеспечения образовательного процесса, инновационной деятельности педагогического коллектива.

Научно-методический совет:

- анализирует состояние и результативность работы методической службы;
- анализирует ход и результаты нововведений;
- вносит предложение по созданию временных творческих групп;
- вносит предложения по оценке инновационной деятельности педагогов;
- контролирует ход и результаты инновационных проектов.

Методическая деятельность педагогического коллектива – одно из главных направлений в жизнедеятельности школы.

Именно профессиональный уровень педагогов, наличие инновационных процессов, работа над проблемами, существующими в образовательном пространстве школы, определяют качество образовательного процесса, его динамику и перспективы развития. В условиях модернизации российского образования предполагается поиск новых эффективных форм повышения квалификации педагогов, оценки их достижений. И такой формой явилось портфолио, которое мы используем для объективного оценивания успешности учителя как в урочной, так и во внеурочной работе. Портфолио – одна из наиболее приближенных к реальному состоянию форм, которая ориентирует педагога на процесс самооценивания. С его помощью можно решить такую проблему, как аттестация учителя, когда педагогу необходимо осуществлять рефлексию и оценку собственной деятельности. Основанием для составления портфолио может послужить желание и умение учителя предложить свой положительный опыт для ознакомления и внедрения в педагогическую практику.

Таким образом, портфолио учителя становится мотивационной основой деятельности педагога и помогает формированию его личности, выступает в качестве одного из возможных механизмов повышения квалификации и является своеобразным стимулом к их дальнейшему саморазвитию.

Составленное в нашей школе портфолио имеет комбинированный тип. Это:

- и папка достижений, направленная на повышение собствен-

ной значимости учителя и отражающая его успехи (грамоты, дипломы и пр.);

- и рефлексивное портфолио, раскрывающее динамику личностного развития учителя, помогающее отследить результативность его деятельности как в количественном, так и в качественном плане (статьи, анализ деятельности, видеокассеты и пр.);

- и проблемно-исследовательское, связанное с написанием реферата, квалификационной работы, научной статьи, подготовкой к выступлению на конференции, семинаре;

- и тематическое, создаваемое в процессе работы по определенному проекту, теме, разделу;

- и методическое (методические материалы, свидетельствующие о профессионализме педагога).

Структурным подразделением методической службы в нашей школе является созданный несколько лет назад методический комплекс, своеобразная творческая лаборатория педагогов, предназначенная для повышения профессиональной компетенции учителя. Методический комплекс состоит из методического кабинета начальной школы, методического кабинета основной и средней школы, психолого-педагогического кабинета.

Обеспечение методического комплекса позволяет решать следующие задачи:

- нормативно-организационные (методические кабинеты обеспечены нормативно-правовыми документами органов управления образованием по вопросам обучения и воспитания);

- создание банка данных программно-методической, научно-теоретической информации (кабинеты имеют полные комплекты педагогических, методических журналов за несколько лет, библиотеку методической литературы, видеотеку, медиатеку);

- обеспечение информационной поддержки деятельности учителя и методических объединений, (папки-накопители с рекомендациями теоретического и практического плана по различным направлениям, богатый материал по обобщению передового педагогического опыта, который систематизирован по адресному и тематическому принципу).

Таким образом, деятельность методического комплекса как структурной единицы научно-методической службы позволяет нам решать многоаспектные проблемы, повышать информационную культуру педагогических кадров, создает условия для саморазвития педагогов, совершенствования их профмастерства, что в свою очередь является залогом повышения качества образовательного процесса.

Методическая служба школы имеет пакет документов, подтверждающих результативность её деятельности:

1. Информационно-аналитическая деятельность (мониторинг):

1) адресная, индивидуальная работа с педагогами;
2) содержание и результаты деятельности методических объединений (в школе 11 МО):

- МО учителей русского языка и литературы;
- МО учителей иностранного языка;
- МО учителей математики;
- МО учителей истории, обществознания, географии;
- МО учителей естественно-научного цикла;
- МО учителей физики, астрономии, информатики;
- МО учителей физической культуры и ОБЖ;
- МО учителей технологии;
- МО учителей эстетического цикла;
- МО учителей начальных классов;
- МО классных руководителей

3) массовая методическая работа;

4) анализы состояния преподавания предметов (динамика успеваемости по предметам, по ступеням, по школе, по параллелям, по классам, по учителям, по методическим объединениям);

5) разнообразные авторские методические и информационные материалы, предназначенные для диагностики, прогнозирования, планирования;

6) результаты инновационной, экспериментальной работы с выводами и предложениями.

86 % учителей нашей школы плодотворно занимаются инновационной и экспериментальной работой по различным темам: «Комплексное физико-географическое изучение территории п. Мирный Уйского района», «Развитие речевой активности младших школьников через сотрудничество и взаимодействие», «Проектная методика как способ реализации личностно ориентированного обучения», «Апробирование информационно-коммуникационных технологий в преподавании истории в условиях личностно ориентированного обучения», «Формирование системы качества знаний учащихся по биологии на основе личностно ориентированного подхода к обучению», апробирование учебника истории: Журавлева, О. Н. История России. 10 класс [Текст] / О. Н. Журавлева, Т. И. Пашкова, Д. В. Кузин / под ред. Р. Ш. Ганелина. – Вентана-граф, 2006.

II. Организация повышения квалификации педагогов:

- база данных о педагогах;
- качественный и количественный анализ педагогических работников;
- планы-графики курсов;
- методические рекомендации для педагогов, учащихся по авторским учебным пособиям, курсам, семинарам.

7) обобщение и распространение наиболее результативного педагогического опыта:

- достижение педагогической науки, передового опыта (видео-тека, медиатека, методические журналы);
- творческие отчеты, квалификационные работы по теме самообразования, подробные конспекты открытых уроков педагогов;
- материал по обобщению опыта педагогов (видеоматериалы, папки, буклеты, материалы в электронном варианте);
- положения и рекомендации к проведению конкурсов, выставок, олимпиад. Аналитические справки по итогам конкретного материала.

Позитивными результатами деятельности, проводимой в школе по обновлению содержания и форм организации методической работы, являются:

1. Результаты аттестации педагогических и руководящих работников: из 44 человек высшую квалификационную категорию имеют 17 чел. (39 %); I квалификационную категорию – 23 чел. (52 %); II квалификационную категорию – 4 чел. (9 %);

2. Количество работников, имеющих отличия: в школе работают заслуженный учитель РФ, 12 Отличников народного образования, 7 Почетных работников народного образования РФ, 13 человек награждены Грамотами МО РФ, 7 учителей имеют звание «Учитель-методист»;

3. Уровень участия учителей в конкурсах, фестивалях:
- в школе работает педагог, получивший Грант Президента;
 - награждены Дипломами Всероссийского фестиваля «Открытый урок» – 5 человек;
 - педагоги публикуют свои авторские материалы в портале «Сеть творческих учителей»;
 - участие во Всероссийском конкурсе «Современный урок» (2 Диплома I степени, Диплом II степени);
 - Всероссийский конкурс Методических разработок «Сто друзей» (2-е место, биология);
 - Всероссийский конкурс Издательского Дома «Просвещение» «Учитель-учителю» (1-е место);

- печатные работы в журнале «Биология в школе»;
 - районный конкурс авторских программ ЭК (2 первых места – по биологии и русскому языку);
 - авторская программа учителя географии по национально-региональному компоненту 8–9 классы утверждена на уровне районного методического объединения и рекомендована учителям района для работы;
 - районный конкурс «Учитель года» (3 первых места);
 - районный конкурс «Самый классный классный» (дипломант конкурса).
4. В 2005–2006 учебном году методическая служба школы заняла 1 место в районном конкурсе «Методический кабинет-центр повышения профессионального мастерства».
5. В 2006–2007 учебном году – 1 место в районном конкурсе «Лучшая методическая служба 2007 г.».

Литература

1. Кульневич, С. В. Управление современной школой. Организация и содержание методической работы [Текст] : практ. пособие / С. В. Кульневич, В. И. Гончарова, Т. П. Лакоценина. – Волгоград : Учитель, 2003.
2. Третьяков, П. И. Адаптивное управление педагогическими системами [Текст] / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева. – М., 2003.
3. Серия «Педагогический поиск». Педсовет: идеи, методики, формы [Текст]. – М., 2001.
4. Лазарев, В. С. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы [Текст] / В. С. Лазарев. – М., 1995.
5. Кульневич, С. В. Управление современной школой. Муниципальные методические службы [Текст] : практ. пособие / С. В. Кульневич, В. И. Гончарова, Е. А. Мигаль. – Волгоград : Учитель, 2003.
6. Методическая работа: опыт научного исследования [Текст]. – М., 2002.

КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КОРЫТОВ В. А.

г. Уфа, Межотраслевой институт

Для анализа состояния проблемы актуализации профессионализма руководителей и преподавателей учреждений дополнительного профессионального образования в условиях модернизации региональ-

ной системы образования в качестве предпосылочного знания используем понятие «система образования», представленное в статье 8 Закона РФ «Об образовании» (1996 г.). Здесь система образования определяется как совокупность взаимодействующих: 1) преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности; 2) сети реализующих их образовательных учреждений; 3) подсистемы управления образованием; 4) объединений юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений, осуществляющих деятельность в области образования.

Проблема разработки преемственных образовательных программ и соответствующих образовательных стандартов системы дополнительного профессионального образования для специалистов (профессионально-квалификационной структуры кадров учреждений дополнительного профессионального образования) в настоящее время продолжает оставаться предметом серьезных научных дискуссий. Пути качественных изменений содержания, форм и методов образования педагогических работников дополнительного профессионального образования многие исследователи видят в личностно-ориентированном обучении, реализуемом гуманитарными средствами.

Это предполагает обращенность процесса к наличествующей индивидуальной системе профессиональных моделей слушателя, вовлеченность личности в полноценное проживание личностно-ориентированных образовательных ситуаций. Таким образом, переход от личностно-отчужденного к личностно-ориентированному обучению в системе дополнительного профессионального образования педагогических работников учреждений дополнительного профессионального образования есть шаг не технологический, а ценностный. С позиций гуманитарно-системного подхода это означает переход от искусственной, целеориентированной системы образования, в том числе педагогического, к системе гуманитарной, ценностно-ориентированной. При личностно-ориентированном обучении никогда нельзя заранее точно знать, в какой степени подробно и долго придется изучать и обсуждать тот или иной вопрос, а главное, какой аспект проблемы – методологический или дидактический, историко-педагогический или сравнительно-педагогический, психологический или методический – окажется в данной аудитории наиболее актуальным. Здесь наблюдается определенная спонтанность взаимодействия всех участников учебного процесса, их равноправность в этом взаимодействии, его эмоциональная насыщенность, что определяет направления и темп развития индивидуальных систем профессиональ-

ных моделей, сложившихся у слушателей.

В личностно-ориентированном обучении происходит смещение акцента с передачи нормативного содержания на развитие индивидуальных систем профессиональных моделей, что вовлекает в активное взаимодействие со слушателями группу преподавателей, объединенных предметом обсуждения. Содержание обучения при этом нередко формируется и вырабатывается в их непосредственном взаимодействии.

Дальнейшее продвижение к личности при необходимости одновременной работы со многими разными индивидуальностями требует бесконечного расширения представленного слушателям для образования пространства культуры. В реальных условиях конкретного учреждения дополнительного профессионального образования это пространство ограничено направлениями отдельных подразделений (кафедр), а также конкретным составом преподавателей, их квалификацией, опытом, способностями, интересами и т.п.

Рассматривая личностный контекст, определяющий пути решения проблемы актуализации профессионализма управленческих кадров учреждений дополнительного профессионального образования в новых социально-экономических условиях, необходимо отдельно остановиться и на факторах, стандартизирующих и содержательно определяющих действующие программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров.

Эти факторы возникают в связи с процессами стандартизации программ профессиональной подготовки руководителей, в частности, в связи с требованиями разработанного в настоящее время стандарта высшего профессионального образования менеджера социальной сферы, которые были получены в процессе моделирования деятельности руководителя учреждения (организации) и определения, по возможности, полного перечня знаний и умений, необходимых ему для эффективного управления.

Применительно к деятельности в социальной сфере образовательных учреждений дополнительного профессионального образования и специальности «Менеджер образования» к показателям полного перечня профессиональных знаний и умений добавлен третий показатель, относящийся к подгруппе признаков профессионализма – «результаты деятельности».

При этом в разработках, осуществленных Центром социальных и экономических исследований при Международном объединении профсоюзов работников образования и науки, показывается, что после введения профессиональной подготовки и сертификации образования педагогических кадров данные показатели (знания, умения, результа-

ты деятельности) могут быть заменены на более обобщенные, а именно: 1) квалификация, 2) профессионализм, 3) ориентация на развитие, 4) результаты деятельности.

Понятие «профессионализм деятельности» может быть определено как качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокую профессиональную квалификацию и компетентность, разнообразие эффективных профессиональных навыков и умений, в том числе основанных на творческих решениях профессиональных задачах, владение современными алгоритмами и способами решения профессиональных задач, что позволяет осуществлять деятельность с высокой и стабильной продуктивностью; характеристикой, подлежащей дальнейшему развитию.

По аналогии определяется понятие «профессионализм личности» – качественная характеристика субъекта труда, отражающая высокий уровень профессионально важных или личностно-деловых качеств, акмеологических инвариантов профессионализма, креативности, адекватный уровень притязаний, мотивационную сферу и ценностные ориентации, направленные на прогрессирующее развитие специалиста.

Профессионал – субъект профессиональной деятельности, обладающий высокими показателями профессионализма личности и деятельности, самоэффективности, имеющий высокий профессиональный и социальный статус, динамически развивающуюся систему личностной и деятельностной нормативной регуляции, постоянно нацеленной на саморазвитие и самосовершенствование, на личностные и профессиональные достижения, имеющие социально-позитивное значение.

Главными задачами учреждения дополнительного профессионального образования в развитии качества специалистов являются:

- удовлетворение потребностей специалистов образования в получении знаний о новейших достижениях в соответствующих отраслях науки (педагогике, психологии, социологии и философии образования, теории управления образованием), передовом отечественном и зарубежном опыте образовательной деятельности;

- организация повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов дополнительного профессионального образования (в том числе, безработных специалистов);

- организация и проведение научных исследований в области дополнительного профессионального образования, экспериментальных работ и консультационной деятельности; научная деятельность в этих учреждениях осуществляется в порядке, предусмотренном для образовательных учреждений высшего профессионального образования;

– научная экспертиза программы проектов, рекомендаций и других документов и материалов сферы образовательной деятельности.

Однако есть необходимость рассмотрения учреждения дополнительного профессионального образования в ином контексте – с позиции теории управления организацией.

Любая организация, вне зависимости от ее конкретного назначения, может быть описана с помощью ряда параметров, среди которых главными являются: 1) целевое назначение; 2) правовая и нормативная основа; 3) ресурсы; 4) процессы и структура; 5) разделение труда и распределение ролей; 6) внешняя среда; 7) система внутренних социальных, а также экономических связей и отношений, отражающих организационную культуру.

Поэтому, согласно общим положениям теории организации, внутренняя среда образовательного учреждения дополнительного профессионального образования может быть представлена в виде пяти взаимосвязанных структурных блоков. Их взаимосвязь и взаимодействие может обеспечить достижение стоящих перед системой повышения квалификации целей. В содержании структурных блоков представлены:

– функциональный блок (блок образовательных функций) выступает как оператор преобразования ресурсов, организации и управления в продукты дополнительного профессионального образования;

– ресурсный блок (блок «входа») составляют: а) образовательные программы; б) педагогические кадры; в) информационное и материально-техническое оснащение внутренней среды учреждения дополнительного профессионального образования;

– организационный блок представлен: а) организационной структурой; б) педагогическими технологиями, реализуемыми по всем функциям и типам образовательных программ; в) организационной культурой учреждения дополнительного профессионального образования;

– блок управления включает в себя: а) общее руководство; б) систему управления; в) стиль управления учреждением дополнительного профессионального образования;

– блок продуктов (блок «выхода») отражает основные направления деятельности и результаты дополнительного профессионального образования.

Под «структурой учреждения образования» здесь понимается состав и соотношение входящих в него подсистем, выделяемых по критериям образовательных или управленческих процессов.

В теории организации показано, что помимо кадровых, финансовых и материальных ресурсов большое место занимают «неосязаемые» ресурсы, которые могут быть представлены, например, в виде

особых знаний и умений персонала и руководителей, общественной поддержки деятельности и политики образовательного учреждения.

Анализ подходов к определению сущности и роли управления и менеджмента свидетельствует о том, что само понятие «управление» определяется, по крайней мере, в шести самостоятельных значениях: 1) управление как искусство – практика выполнения работы; 2) управление как наука – область человеческого знания; 3) управление как функция – вид деятельности; 4) управление как процесс; 5) управление как люди, управляющие организацией (учреждением образования); 6) управление как орган – аппарат управления [3].

Управление как функция – по своему назначению и содержанию выполняемых работ принципиально отличается от производственной функции. Управление – функция организованных систем различной природы (биологических, технических, социальных), обеспечивающая: 1) сохранение их определенной структуры; 2) поддержание режима активности; 3) реализацию программы (управления, развития); 4) достижение цели [1].

Исторически сложилось так, что управленческие действия, образующие процесс управления, были названы А. Файолем (20-е гг. XX в.) «функциями»: 1) планирование; 2) организовывание; 3) распоряжение; 4) координирование; 5) контроль. В последующих разработках состав функций управления пополнялся: мотивация, руководство, коммуникация, исследования, оценки, принятие решений, подбор персонала, представительство, ведение переговоров и заключение сделок.

В ранних концепциях организации и управления разделение работников организации на руководителей и подчиненных абсолютизируется, степень автономии и незапрограммированной активности подчиненных сводится к минимуму, контроль носит исключительно внешний и тотальный характер. В качестве главных средств контроля и регуляции поведения, находящихся в распоряжении руководителя, рассматриваются формальные средства регуляции, преобладают формы прямого контроля по процессу. Сама деятельность руководителя четко регламентируется правилами.

В более поздних подходах к проблеме руководства, наряду с формальными, признаются и неформальные модели регуляции поведения, расширяется сфера незапрограммированной активности подчиненных, сужается сфера внешнего контроля, обращается внимание на индивидуальные особенности поведения руководителя. В современных концепциях активно используются формы опосредованного руководства, пытающиеся воздействовать на мотивационную сферу работника и механизмы саморегуляции.

Проблема актуализации профессионализма (и сам профессионализм) руководителя в различных концепциях управления организацией рассматривается по-разному – в зависимости от того, с какой концепцией, какой школы, какого подхода соотносится рассматриваемый объект управления.

Так, если в организации (учреждении дополнительного профессионального образования) управление строится в концепции «человеческих отношений» или «поведенческих наук», то ключевыми вопросами актуализации профессионализма руководителя являются вопросы: коммуникации, групповой динамики, мотивации, лидерства, исследования поведения работников в организации (учреждении), активности человеческих ресурсов.

Если же управление в организации строится в рамках «системного» и «ситуационного» подходов, то, соответственно, актуализация профессионализма руководителя должна быть направлена на повышение роли организационной культуры и нововведений, мотивацию работников и стиль руководства, на признание важности быстроты и адекватности реакции, обеспечивающей адаптацию к условиям существования организации, при которых обычная рационализация становится задачей второго плана.

В концепции К. Роджерса «тенденция к актуализации» – основной мотив жизни людей, заключающийся в стремлении сохранить и интенсифицировать себя в позитивном, конструктивном направлении, имеющем цели самоактуализации, зрелости, социальности. Частью базисного стремления к актуализации является актуализация своего «Я» (Я-концепции). Актуализация своего «Я» (самоактуализация) как тенденция состоит в стремлении индивида развиваться в направлении все большей сложности, самодостаточности, зрелости и компетентности.

В концепции самоактуализации А. Маслоу утверждается, что «самоактуализированные люди без единого исключения, вовлечены в дело, выходящее за пределы их шкурных интересов, в нечто вовне себя», однако «самоактуализация – это не отсутствие проблем, а движение от преходящих и нереальных проблем к проблемам реальным» [2].

Результаты анализа философской, социологической и психологической литературы по предмету показывают, что современная теория определяет сущность самоактуализации личности профессионала исходя из общефилософской идеи самодвижения (саморазвития), раскрывающей смысл внутреннего самопроизвольного изменения объекта в относительном противопоставлении движению, происходящему под влиянием внешних факторов (среды). При этом относительность внешних воздействий выражается в их опосредующей и модифицирующей

функции. Данное положение имеет принципиальное значение для понимания сущности самоактуализации, которая представляет собой единство внутреннего (индивидуального) и внешнего (социального).

Самоактуализация обуславливается, с одной стороны, имманентным процессом перехода потенциального в актуальное – ростом изнутри, с другой – взаимодействием человека с окружающим миром. Внутренний процесс, отражаясь в социальном функционировании личности, выступает как внешний. Самоактуализация, таким образом, всегда интенциональна, что позволяет ее рассматривать в контексте различных отношений личности, в том числе и отношений к деятельности.

Самоактуализация руководителя учреждения дополнительного профессионального образования в его управленческой деятельности определяется содержанием этой деятельности. Она может осуществляться как спонтанный процесс: руководитель реализует свои возможности не думая об этом и не осознавая самого процесса. Но это и управляемый процесс. Управляемость связана с осознанием субъектом (действующим лицом – руководителем) собственных индивидуальных свойств и путей их профессиональной актуализации.

Самоактуализация педагога (руководителя учреждения дополнительного профессионального образования) – это управляемый процесс самопроявления и это – «деятельность личности». При управляемости можно говорить о деятельности, так как в анализе можно выявить присутствие всех ее компонентов: 1) цель – профессиональное саморазвитие; 2) мотивы – оптимальные для данного индивида способы деятельности; 3) способы достижения цели деятельности: для педагога – обучение и воспитание; для руководителя – руководство и управление; 4) результат – приобретение опыта профессионального саморазвития.

Таким образом, профессиональное становление может быть понято и описано не только как социализация, но и как вторичная индивидуализация, результатом которой будет индивидуальность как профессиональное личностное качество. Именно в этом плане можно говорить о педагогической индивидуальности как индивидуальности профессионала.

Можно утверждать о наличии особого феномена – творческой индивидуальности педагога, руководителя учреждения дополнительного профессионального образования. Речь не идет о наличии или отсутствии у профессионала этого качества, а только о том, кто из субъектов профессиональной деятельности проявляет и реализует в профессиональном творчестве (и творчески) свою индивидуальность. Основные признаки творческой индивидуальности: самоактуализация, автономность творчества, уникальность, оригинальность, творческая продуктивность.

Литература

1. Афанасьев, В. Г. Общество: системность, познание, управление [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1981.
2. Маслоу, А. Самоактуализация [Текст] / А. Маслоу ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря // Психология личности: тексты. – М. : изд-во Моск. ун-та, 1982.
3. Поршнев, А. Г. Социологический энциклопедический словарь [Текст] / А. Г. Поршнев, З. П. Румянцева, Н. А. Саломатин. – М., 1998.

К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

ШАГИНА Ю. В.

г. Волгоград, Волгоградская государственная
сельскохозяйственная академия

Повышение эффективности деятельности высших учебных заведений выдвигает новые, все более сложные требования к преподавателю как организатору учебно-воспитательного процесса. Сложная по своему содержанию и динамичная по протеканию педагогическая деятельность требует от преподавателя ее осмысления с целью совершенствования. В связи с этим вопрос формирования и развития профессионально значимых особенностей мышления педагога является одним из актуальных в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Полное осуществление таких требований возможно при совершенствовании психолого-педагогической подготовки педагога, дальнейшем развитии педагогики и психологии и внедрении рекомендаций этих наук в профессиональную деятельность преподавателя.

Таким образом, основываясь на позиции Ю. Н. Кулюткина, считающего мышление преподавателя чисто практическим потому, что педагог не открывает законы, а лишь применяет уже известные законы в своей практической деятельности, можно признать перспективным понимание педагогического мышления как процесса осмысления педагогом закономерностей выполняемой педагогической деятельности. Содержание профессионального мышления преподавателя заключается в познании им сущности педагогических явлений и творческом решении профессионально-педагогических задач, которые формулирует для себя педагог в результате решения педагогической про-

блемной ситуации. Поэтому профессиональное мышление педагога наиболее ярко проявляется в позитивной реконструкции педагогической проблемной ситуации. Именно в этом состоит способность и потребность преподавателя анализировать, обобщать и преобразовывать педагогические ситуации, принимать решение о выборе и применении средств педагогического воздействия, соответствующих этим ситуациям, творчески создавать новые средства педагогического воздействия на студентов и на учебно-воспитательный процесс в целом.

Характерной чертой всякой сложной ситуации является некоторое рассогласование (внутреннее противоречие) между целью, и возможностью ее непосредственного достижения. Речь идет не о конфликтных отношениях между ними, а о совершенно естественном и объективном рассогласовании в системе «цель – возможность достижения». Цель потому и есть цель, что она не дана непосредственно. Ее формулирует сам педагог. Цель – это ожидаемый результат, который еще предстоит получить, а для этого необходимо распознать педагогическую реальность, в которой возникают определенные затруднения. Снятие этой проблемности (осознанного педагогом рассогласования) есть не что иное, как процесс решения им определенной педагогической задачи.

На наш взгляд, именно проблемность рассматривается нами как основная единица анализа, как наиболее элементарный и в то же время сохраняющий наиболее существенные свойства и функции обеих реальностей (объективной и субъективной) процесс: когнитивную направленность, структурную целостность, способность к развитию и изменению уровней функционирования (ситуативный и надситуативный), способность к преобразованию предмета педагогического познания. Исследуя проблемность как единицу анализа профессионального мышления педагога, мы можем выявить наиболее существенные свойства и функции профессионального педагогического мышления. Все это невозможно осуществить без психологического анализа решаемой преподавателем проблемы, возникшей в контексте педагогической ситуации.

Необходимо отметить, что есть ряд специфических требований, которые предъявляются к качествам практического ума, практическому мышлению: к его гибкости и критичности, к его быстроте и осмотрительности. Б. М. Теплов показывает, каким образом качества практического ума находятся в своеобразной диалектической связи. Так, гибкость мышления, способность свободно и быстро изменять способы деятельности в зависимости от складывающихся условий, должна сочетаться у педагога со способностью твердо отстаивать принятые и претворяемые в жизнь решения, иначе он не сможет довести до конца

ни одно из них. Быстрота принятия решений, выступающая в виде своеобразной педагогической импровизации, предполагает постоянное совершенствование преподавателем своего мышления. Такая работа направлена на анализ оснований, используемых им для принятия решений. Если такая самодеятельность (деятельность, направленная на самого себя) длится у педагога всю его трудовую жизнь, то она является постоянным залогом его творческого развития, определяет уровень профессионального развития.

Уровнем развития знаний, умений и навыков определяются, подчеркивает В. Д. Шадриков, общая культура человека, его профессиональное мастерство. Но этим профессиональное мастерство человека не исчерпывается. Необходима ещё одна его составляющая – творчество, которое проявляется в практическом мышлении. Практическое мышление педагога осуществляется в условиях конкретных, целостных индивидуально-своеобразных ситуаций, насыщенных порой дисфункциональным содержанием. Задача практического мышления – адекватное применение знаний общего типа к конкретным ситуациям деятельности. Сложность таких ситуаций, их изменчивость, противоречивость, а также необходимость немедленного принятия и осуществления решений – все это определяет специфический характер мышления профессионала-практика.

Создавая условия, необходимые для позитивных изменений в студентах, педагог и сам преобразуется. Преобразование позволяет по-новому взглянуть на возможности решения встающих в контексте профессиональной деятельности проблем или задач.

А решение педагогической задачи начинается с анализа сложной, объективно существующей ситуации. Сталкиваясь с проступком студента в процессе выполнения своих профессиональных обязанностей, преподаватель испытывает эмоциональное и интеллектуальное затруднение, что нередко приводит к возникновению конфликтной деструктивной ситуации, такой ситуации, находясь в условиях которой педагог оказывается не в состоянии выполнять свои функциональные, должностные обязанности. Анализ такой ситуации завершается синтезом, и у преподавателя создается когнитивная схема о наиболее предпочтительной последовательности профессиональных действий, необходимых для успешного решения педагогической задачи. Адекватно организованный анализ ситуации должен быть направлен не на само педагогическое явление, а на причины, породившие его, и здесь не место импульсивным действиям. Тем более важно учитывать возможные последствия предполагаемых педагогических воздействий. Нельзя применять первое «подвернувшееся под руку» решение, по-

скольким конкретным ситуационным данным, из которых исходит педагог, не всегда осознаются им достаточно ясно. От педагога требуется способность предвидения и нахождения новых решений. В этом ему в значительной мере помогает умение «выйти за пределы» ситуации.

Распространенной формой «выйти за пределы» в любом продуктивном мыслительном процессе выступает установление новых связей и формирование обобщений, которые позволяют создать более совершенный способ действия. В результате продуктивный процесс становится многомерным, гибким. Совокупность различного рода педагогических задач образует иерархически организованную систему. В нее включены, прежде всего, наиболее общие задачи, определяющие стратегию деятельности учителя, и соподчиненные с ними конструктивные задачи, связанные с реализацией стратегии деятельности преподавателя. Все эти задачи, имеющие разный уровень обобщенности, относятся к некоторому надситуативному уровню – в том смысле, что задачи эти решаются не в какой-то отдельно взятой ситуации, а на протяжении порой длительного этапа учебно-воспитательной работы. В зависимости от способа распознавания педагогической ситуации выделяются два уровня обнаружения проблемности в решаемой педагогической проблемной ситуации. Первый уровень характеризуется установлением ситуативной проблемности в решаемой педагогической ситуации. Реализация решения на данном уровне создает необходимые предпосылки для реконструкции преподавателем выполняемой педагогической деятельности.

В результате реализации ситуативного уровня обнаружения проблемности педагогом принимаются решения, ориентированные на сиюминутную тактику и выгоду, а не на смысл педагогической деятельности, ее цель и общественное предназначение. Действия педагога по разрешению педагогической проблемной ситуации ориентированы на ближнюю перспективу. В этом зачастую нет учета влияния данной конкретной ситуации на учебно-воспитательный процесс в целом.

Ситуативный уровень решения педагогической проблемной ситуации является эффективным, когда деятельность педагога связана с организацией деятельности студентов, ее стимулированием и контролем. В этом случае преподавателю легче увидеть и осознать несоответствие между поставленными задачами и получаемыми результатами. Такой уровень эффективен в случае дефицита времени, и если преподаватель адекватно переносит решение проблемной ситуации из прошлого опыта в новую ситуацию, то проблема разрешается.

Второй уровень характеризуется становлением надситуативной проблемности осознанием им необходимости изменения, совершенст-

вования некоторых особенностей своей личности. Проблемные ситуации, возникающие в ходе практической деятельности педагога, заставляют его «подняться» на уровень, с которого он мог бы проанализировать самого себя не только в роли исполнителя, но и в роли человека, который программирует исполнительскую деятельность студентов. Такое состояние субъекта выражается в поиске средств целенаправленного формирования своих профессионально-значимых и личностных качеств.

Умение устанавливать надситуативную проблемность в процессе решения педагогических проблемных ситуаций способствует не только активации мыслительной деятельности преподавателя, но и оказывает большое влияние на личностное развитие его, поскольку затрагивает, прежде всего, его эмоциональную сферу и его самосознание. А это в свою очередь неизбежно ведет к формированию личностных позиций, убеждений, помогая тем самым ему совершенствовать свою деятельность.

Процесс принятия педагогического решения является, подчеркивает Ю. Н. Кулюткин, центральным моментом практической деятельности педагога, моментом, в котором наиболее ярко обнаруживают себя внутреннее единство интеллектуальных, эмоциональных и волевых качеств личности. Именно достижение синтеза этих качеств выступает как важное внутреннее условие становления преподавателя как мастера своего дела.

Было бы ошибочно считать, отмечают Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская, что аналитическая деятельность не сопровождается определенным эмоциональным отношением человека к задаче. Напротив, оно пронизывает весь процесс выработки и принятия решения. Радость открытия, сомнения и надежды, предчувствие успеха и горечь неудач постоянно сменяют друг друга, более того – без них и сам поиск был бы невозможен. Авторы указывают, что собственным предметом поиска в данном случае являются вовсе не эти эмоции, а связи и зависимости между объектами.

В работе В. Н. Куликова исследована специфика взаимовлияния мыслительных и эмоциональных процессов, включенных в межличностное общение. На когнитивном уровне субъектов психологического взаимодействия связывает взаимное познание, хотя и с разными целями. Субъект воздействия стремится познать своего партнера для того, чтобы определить тактику воздействия, выбрать наиболее эффективный прием. В свою очередь, объект воздействия хочет понять оказывающего воздействие, прежде всего с целью определения меры «доверия-недоверия» к нему.

Преподаватель в процессе разрешения затруднения, возникшего у него в работе со студентами, осознанно или неосознанно учитывает следующие эмоциональные связи: свое отношение к студенту, отношение к самому себе, а также отношение студента к педагогу и к себе. Приведенный перечень эмоциональных связей, существующих в контексте решения педагогической проблемной ситуации, является далеко не полным, но и он уже показывает их многообразие и когнитивную сложность.

Особенно ярко это выражается в процессе решения педагогической проблемной ситуации, возникшей в условиях деструктивной конфликтной ситуации. Поведение партнеров в такой ситуации педагогического взаимодействия характеризуется снижением уровня критичности мышления и повышением эмоциональной напряженности.

Превращению педагогической ситуации в конфликтную деструктивную ситуацию способствует неумение педагога правильно разбираться в ситуациях (поиск причин возникновения затруднения, учет условий взаимодействия, определение целей педагогического воздействия и т. д.), а также неадекватное применение средств педагогического общения. Правильные, продуктивные действия преподавателя в такой ситуации должны быть ориентированы на локализацию, нейтрализацию и устранение противоречий, возникающих не на деловой, а на личностной основе, в процессе взаимодействия со студентами.

По мнению Э. И. Киршбаума, продуктивное снятие конфликта характеризуется восприятием ситуации как творческой задачи на поиск смысла путем проникновения во внутреннюю структуру ситуации через «частокол» негативных эмоций, с использованием действий, направленных на прояснение действительных мотивов поступка студента, с рефлексированием, с принятием решения, которое свидетельствует о готовности изменять свои установки, отношения, тактику и стратегию «человеческих отношений», о расширении актуального контекста заданной извне ситуации. В ходе исследования влияния установки на творческие процессы в мышлении учителя В. А. Кан-Калик выявил следующую систему эмоциональных состояний:

- настроение (расположенность к предстоящей деятельности);
- предвосхищение удовлетворенности от предстоящей деятельности и общения с аудиторией;
- эмоциональное «видение» предстоящей деятельности, ее основных контуров;
- вдохновение, возникающее из эмоционального увлечения материалом и предстоящей деятельностью, к ее определенному осуществлению.

Творческий процесс в разрешении педагогических ситуаций обусловлен как характеристиками педагога, так и обстоятельствами его работы. Этот процесс, имеет два элемента – первый относится к преподавателю и включает в себя следующее: уважительное, дружелюбное отношение к студенту; умение понять, «что, значит, быть человеком, как он», «что он переживает в данной ситуации», т. е. это своего рода живое любопытство, познание жизненного пространства другого чело века.

Второй элемент – встречное движение со стороны студента. Необходимо быть честным по отношению к тому, что происходит Творческий процесс, происходит из комбинации гипотез педагога и его изобретательности и подходах к разрешению ситуаций.

В рассмотрение данного вопроса можно привести высказывание Якунина о том, что среди важнейших характеристик личности специфическая роль принадлежит интеллекту, который определяет в основном направление эмоциональных реакций, выполняя, таким образом, осведомительную и регулятивную функцию в процессе общения. Учет особенностей соотношения интеллектуальных и эмоционально-волевых регулятивных действий преподавателя в процессе разрешения педагогической проблемной ситуации, описанных в работах отечественных и зарубежных психологов, помогает обосновать необходимость комплексного формирования педагогического мышления и способов, обеспечивающих своевременную выработку и реализацию оптимальных решений.

Следовательно, необходимо специально обучать педагогов, как будущих, так и работающих, способам анализа и решения педагогической проблемной ситуации, способам оперативной реализации выработанных педагогических решений. Дело не только в том, что без специального обучения этим способам педагог будет работать неэффективно; дело и в том, что если эти способы вырабатываются эмпирически, то они свертываются и автоматизируются, что затрудняет их последующую перестройку и исправление.

Таким образом, когнитивный ресурс педагога усиливается путем избавления от негативных эмоций. Для этого необходимо научиться видеть в отрицательном позитивное, в недостатках студента – проявление его достоинств. В целом же рассмотренный материал позволяет сделать заключение о необходимости совершенствования позитивного мышления посредством учета особенностей взаимосвязи когнитивных и аффективно-волевых механизмов регуляции процесса выработки оптимального педагогического решения. Это имеет теоретическое и практическое значение и при решении вопросов исследования и формирования творческого мышления педагога.

Становление и развитие надситуативного мышления педагога лучше всего достигается в процессе специально организованных тренингов. Такие тренинги проводятся в процессе повышения квалификации в Учебном центре повышения педагогического мастерства в ВГСХА при получении квалификации «Преподаватель высшей школы».

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА И ДОУ

АСАЕВА И. Н.

г. Ревда, Ревдинский государственный педагогический колледж

Необходимость модернизации педагогического образования определяется задачами, поставленными в Концепции модернизации российского образования до 2010 г., внутренними закономерностями развития педагогического образования и перспективными потребностями развития личности и общества. Программа модернизации педагогического образования, дополняющая Программу развития системы непрерывного педагогического образования, определяет необходимость совершенствования содержания и форм среднего педагогического образования.

Данные нормативные документы определяют направления развития учреждений среднего педагогического образования. Так, педагогический колледж, как инновационное учебное заведение, обеспечивающее соответствующий современным требованиям уровень подготовки кадров, обладает широкими возможностями становления непрерывного образования и создает необходимые условия для применения передовых педагогических технологий в решения проблемы гуманизации и гуманитаризации образования.

Многофункциональность современных педагогических колледжей характеризуется более широким спектром их деятельности: реализация программ среднего профессионального педагогического образования и программ дополнительного профессионального образования (повышение квалификации, профессиональная переподготовка кадров, организация курсов, семинаров, индивидуальной подготовки и др.); осуществление методической, научно-методической, научно-исследовательской деятельности. В соответствии с наличием соответствующего научно-методического и кадрового обеспечения, переподготовка и повышение

квалификации специалистов соответствующих профилей подготовки становятся обязательными направлениями деятельности колледжа.

В связи с этим одним из направлений совершенствования деятельности педагогического колледжа является разработка и апробация современных практико-ориентированных моделей повышения квалификации. Именно эта концептуальная установка предусматривает структурирование и институциональную перестройку учреждений среднего педагогического образования, отработку различных механизмов интеграции, обеспечение его многоуровневости, создание профессиональных корпоративных образовательных ассоциаций, учебно-научно-производственных объединений.

Создание учебно-педагогических комплексов с включением в структуру колледжа учреждений общего образования (школы, детские сады) позволит реализовать практико-ориентированную модель повышения квалификации специалистов, владеющих широким диапазоном профессиональных компетенций.

Рассмотрим возможные варианты модели взаимодействия «колледж – дошкольного учреждения».

Необходимость в системном развитии профессиональной компетентности воспитателя детей дошкольного возраста на сегодняшний момент вызвана рядом обстоятельств.

В настоящее время основной организационной формой дошкольного образования являются дошкольные образовательные учреждения шести разных видов, а также образовательные учреждения для детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Кроме того, параллельно с развитием традиционных форм дошкольного образования апробируются новые модели: дошкольные группы инклюзивного вида, группы предшкольной подготовки на базе дошкольных учреждений, общеобразовательных учреждений, учреждений дополнительного образования, а также систематическое образование детей дошкольного возраста в условиях семейного воспитания.

Развитие различных форм и моделей дошкольного образования направлены на решение проблемы общедоступности дошкольного образования и повышение его качества.

Учитывая сложившуюся ситуацию, для обеспечения качества дошкольного образования очень важен профессиональный уровень педагогов, работающих в образовательных учреждениях. Сегодня, как никогда, необходимость повышения качества дошкольного образования напрямую зависит от профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми.

Анализ существующей ситуации повышения квалификации педагогических и руководящих работников системы дошкольного образования позволил определить совокупность проблем:

- недостаточный уровень практикоориентированности программ, выстроенных на основе компетентностного подхода;
- несовершенство условий, обеспечивающих учет: профессионального опыта, в связи с чем, возникает необходимость приближения содержания повышения квалификации к реальным запросам и индивидуальным потребностям воспитателей;
- наличие противоречий в дошкольных образовательных учреждениях: между современными требованиями к результату дошкольного образования и реальными образовательными достижениями детей дошкольного возраста; между требованиями к воспитателю, предъявляемым содержанием современного дошкольного образования (востребованы новые функции профессиональной деятельности) и требованиями, предъявляемыми дошкольным учреждением к уровню профессиональной компетентности воспитателя.

В связи с этим, возникает необходимость интенсифицировать процесс повышения квалификации на основе интеграции учебной и профессиональной деятельности дошкольных работников. Оптимальными возможностями и условиями для реализации этого направления обладают педагогические колледжи.

Учебно-педагогический комплекс «Колледж – детский сад» в повышении квалификации, будет иметь безусловный эффект, выражающийся в создании условий для удовлетворения образовательных потребностей воспитателей-практиков в профессиональном развитии, их опережающей подготовки к внедрению обновленного содержания образования, через практико-ориентированные модули.

Исходя из этих позиций, основными принципами системы повышения квалификации учебно-педагогического комплекса являются:

- гибкость (приспособление содержания к индивидуальным потребностям работников дошкольного образования);
- модульность (выделение элементов, обеспечивающих освоение дополнительных функций). При реализации модульных программ, воспитатель овладевает способами деятельности, основанными на выделении отдельных функций, подлежащих отработке в условиях учебно-педагогического комплекса.
- динамичность (достижение действенности и оперативности, направленность на потребности конкретного дошкольного учреждения);
- паритетность (обеспечение делового сотрудничества, совместное решение профессиональных проблем);

– практикоориентированность (приближение воспитателей к реальной трудовой практике).

Таким образом, основными направлениями социального партнерства колледжа и дошкольного учреждения могут быть: анализ потребностей в кадрах (функциях); практико-ориентированный совместный анализ проблем профессиональной деятельности воспитателей; совместная разработка модульных программ, основанная на компетенциях; совместная оценка качества, с точки зрения освоенных функций, так и достижений детей дошкольного возраста.

При таком подходе, противоречие между современными требованиями к качеству дошкольного образования и достижениями детей становятся источником целей и содержания повышения квалификации. Воспитатель становится активным участником планирования, реализации и оценки освоения образовательной программы повышения квалификации. Специалист приобретает новые и совершенствует имеющиеся компетенции, позволяющие решать конкретные проблемы детей и быть максимально интегрированным в реальную педагогическую практику.

РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

ЛУКИНА А. В.

г. Мурманск, Мурманский областной институт повышения
квалификации работников образования и культуры

Отечественными исследователями получены данные, доказывающие, что к старшим классам школы до 90 % учащихся находятся в состоянии эмоционального напряжения, а до 75 % имеют те или иные заболевания стрессовой этиологии. Весьма распространенными в детской среде являются нарушения психического здоровья, многие из которых поддаются коррекции при оптимизации учебно-воспитательного процесса. В связи с этим актуальным становится вопрос проектирования и создания в условиях школы психологически безопасной образовательной среды.

Ключевой фигурой в создании образовательной среды, способствующей психологическому развитию и личностному благополучию обучающихся, является педагог.

Учитывая психологические, физиологические, дидактические и иные особенности обучения и развития детей в условиях современной

школы, одним из основных требований к содержательному и организационному обеспечению дополнительного профессионального образования является постановка акцента на изменение сложившихся ранее у педагогов стереотипов восприятия, общения и поведения, то есть на развитие (изменение) педагогического сознания. В этом случае, кроме задач предметного блока, подготовка учителя в рамках курсов повышения квалификации должна давать слушателям возможность расширить свои представления:

- о том, что такое образовательная среда, ее разновидности, субъекты, каковы типы образовательной среды и типы взаимодействия между субъектами;

- о психологических особенностях возрастного и личностного развития детей в условиях образовательной среды;

- о методах психологического и дидактического проектирования учебного процесса.

Кроме того, должны создаваться условия для формирования у педагогов умений:

- выделять психологические и дидактические цели, а также переводить психологические задачи в дидактическую форму учебно-методического материала и организации учебного процесса;

- реализовывать различные способы педагогического взаимодействия между субъектами образовательной среды;

- встать в рефлексивную позицию по отношению к тому, чему учить, как учить и зачем учить.

К. Роджерс указывал на то, что для успешного осуществления роли учителя необходимы следующие условия:

- конгруэнтность учителя. Учитель должен быть именно таким, какой он есть на самом деле;

- принятие и понимание. Учение может быть успешным в том случае, если учитель принимает ученика таким, какой он есть с его позитивными и негативными проявлениями;

- личностная значимость учения. Для успешного обучения любая ситуация должна восприниматься учителем как личностно-значимая, имеющая к нему отношение;

Иными словами, ключ к развитию и благополучию ребенка – в личностном росте взрослого. Профессиональная же деятельность и индивидуальный жизненный опыт формируют у каждого человека достаточно жестко воспроизводимые способы поведения в стандартных ситуациях. Такие стереотипы неосознанно предопределяют наше восприятие, мышление, поведение. С одной стороны, это позволяет наработанными методами быстро и без чрезмерных усилий решать проблемы,

возникающие в стандартных ситуациях, в том числе и при обучении. С другой стороны, в нестандартной ситуации указанные стереотипы индивидуального сознания не позволяют увидеть ее проблемность и адекватно определить поле возможностей для ее разрешения.

Практика работы с учителями показывает, что преодоление указанной стереотипности восприятия, мышления и поведения является очень трудной задачей, которую нельзя решить традиционными (лекционными, семинарскими) методами профессиональной подготовки. Более действенными здесь являются методы активного социально-психологического обучения, которые способствуют осознанию и изменению учителем собственных стереотипных стратегий, становятся эффективным средством развития навыков самопознания, самопонимания, рефлексии, изменения отношения к себе, окружающим, выработки навыков саморегуляции, коррекции образа «я».

Подобная работа может быть составной частью программы профессионального роста педагога по развитию педагогического сознания. Такой гуманистически ориентированный подход помогает учителям развивать способность к самостоятельному, автономному поведению с «внутренним локусом оценивания» окружающего мира. Овладение такими умениями и дальнейшая их реализация в педагогической деятельности формирует у учащихся чувство психологической защищенности и безопасности; обеспечивает достижение высокой продуктивности; оказывает позитивное влияние на развитие индивидуальности учеников, то есть способствует решению задач создания психологически безопасной образовательной среды.

САМООБОБЩЕНИЕ ОПЫТА РАБОТЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

РУЛЁВА М. М.

г. Астрахань, Астраханский социально-педагогический колледж

Проблема обновления содержания методической работы в образовательном учреждении тесно связана с проблемой обновления самого учебно-воспитательного процесса. Это касается образовательного учреждения любого типа и уровня – от детского сада до университета. Понимаемое как развитие, обновление может и должно осуществляться лишь как инновационный процесс, когда происходит замена устаревших, отживших (и поэтому неэффективных) средств воспитания и обучения на адекватные, соответствующие требованиям сегодняшнего дня.

В связи с этим в огромной степени возрастает роль методической работы педагога, его умения воспринимать и перерабатывать передовой опыт и на его основе осознанно формулировать и воплощать в жизнь собственную педагогическую концепцию. Ни одна воспитательно-образовательная система, ни одна концепция не возникают сами по себе, на пустом месте. Созданию каждой из них предшествует кропотливая и вдумчивая работа по изучению обширного и разнообразного методического материала. Его отбор определяется поставленными самим педагогом целями и задачами в соответствии с планируемым результатом. В качестве целей может выступать и повышение собственного педагогического мастерства, и формирование индивидуальной педагогической системы, и освоение новых педагогических технологий.

Для достижения каждой из перечисленных целей существуют специфические приемы, им соответствующие. На наш взгляд, однако, есть исходная точка, некий отправной пункт, без осознания которого невозможно говорить о достижении определенных этапов педагогического мастерства. Это – осмысление и описание собственного педагогического опыта, так называемое «самообобщение». Трудно переоценить его значение для развития педагогической индивидуальности, поскольку уже сам факт «переоценки ценностей» дает толчок к дальнейшему творческому и методическому росту.

Педагогический опыт может быть осмыслен и описан в целом (как система) и по отдельным компонентам – модулям. Думается, что второй путь более эффективен, поскольку, вычлняя из системы отдельные ее составляющие, педагог получает возможность впоследствии скомпоновать их в ином порядке, получив вариант системы.

Любая составляющая учебного процесса может выступать в роли высоко результативного компонента – модуля. Выделяя его признаки, разновидности, применяя определенные алгоритмы описания, педагог получает возможности подвергнуть самоанализу собственные воспитательные и дидактические установки, взглянуть на свой педагогический труд как бы со стороны.

А. А. Елизарова и А. К. Капитанская отмечают, что обязательным требованием к качественному и результативному обобщению и самообобщению педагогического опыта является выделение противоречий и способов их разрешения. Тем самым реализуется диалектический закон единства и борьбы противоположностей как источник и движущая сила всякого развития. В качестве примера можно привести противоречия между личностью учащегося и средой, его окружающей, между огромным потоком информации и физической возможностью ее усвоения, между узкопредметным обучением и целостностью реального мира.

Различны пути разрешения («снятия») и перечисленных, и многих других противоречий, возникающих в процессе преподавательской деятельности. Среди них – формирование у учащихся определенной жизненной позиции, умелое сочетание разнообразных педагогических приемов воспитания и обучения на уроках разных типов и т.д.

Все это возможно при осознанном подходе педагога к результатам своего труда. Педагогическая рефлексия, самоанализ, умение взглянуть на свою деятельность другими глазами, осознать достоинства и недостатки своего труда – залог формирования и развития интересной, творческой личности, обладающей истинной педагогической индивидуальностью.

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ

СТАВРИНОВА Н. Н., БАРАКИНА А. А.

г. Сургут, Сургутский государственный педагогический университет

Реформирование системы дошкольного образования в соответствии с законом «Об образовании» РФ требуют сегодня от руководителей учреждений и педагогов переосмысления основных направлений своей деятельности, в том числе и методического, представленного в виде методической работы. Предопределено это возросшей ролью методической работы с педагогами. Которая, в свою очередь, вызвана объективной необходимостью рационально и оперативно повышать качество и результативность деятельности педагогов, совершенствовать их профессиональные компетенции посредством инноваций в программно-методическом обеспечении, в методиках воспитания и обучения детей дошкольного возраста. Актуализирован этот вопрос и в связи с модернизацией процессов организации, контроля и регулирования педагогической деятельности, требующих использования более эффективных методов, приемов и форм работы с педагогами и детьми. Сегодня всё более актуальным становится участие педагогов в управлении дошкольным учреждением, в управлении познавательной деятельностью группы детей, в развитии образовательной и предметной среды, в организации образовательного процесса с учётом новых научных подходов и реализации образовательных программ нового поколения, что предъявляет более высокие требования к повышению и развитию профессиональной компетентности педагога. Помимо это-

го, гуманистический, социально-ценностный комплекс идей и концепций, утверждающих отношение к человеку как к высшей ценности, ориентирует руководителей образовательных учреждений посредством методической работы развивать новый стиль взаимоотношений всех субъектов образовательного процесса. Сказанное убеждает нас в том, что образование современного педагога дошкольного образования должно быть непрерывным. Современная система образования предусматривает последовательные этапы непрерывного профессионального образования педагога на протяжении всей жизни. Он совершенствуется путем самообразования, непосредственно в профессиональной деятельности, в процессе организации и участия в различных формах методической работы в образовательном учреждении.

В последние годы интерес к методической работе значительно вырос. Появились интересные работы российских ученых (Л. В. Алферова, Л. Н. Атнахова, Л. Н. Буйлова и С. В. Кочнева, Л. П. Ильенко, М. В. Кларин, М. М. Поташник, Л. И. Фалюшина и др.), в которых авторы, дополняя друг друга, раскрывают различные аспекты методической работы в образовательных учреждениях всех ступеней образования. Названных авторов объединяет подход к рассмотрению методической работы как способа организации людей, предоставляющего и руководителю, и педагогу право выбора индивидуальной траектории профессионального роста и развития, дающего возможность обеспечить личностно-ориентированную методическую поддержку и помощь в реализации традиционных и инновационных моделей организации педагогической деятельности [2].

Современный уровень системы образования предъявляет новые требования как к пониманию основной сущности методической работы, так и к её организации в образовательных учреждениях (школах, детских садах) в зависимости от состояния его деятельности. В режиме развития коллективы образовательных учреждений, в том числе и дошкольных, стремятся определить специфику своей деятельности, смело включаются в поиск нового содержания образования. Они тщательно осмысливают научно-методические основы образовательного процесса, работают над созданием учебно-методических пособий, пытаются обновить устаревшую систему работы с кадрами, повысить уровень методической помощи педагогам, освоить новые модели организации методической работы учреждения, обеспечивающие рост ключевых профессиональных компетенций педагогов. Если раньше такая работа сводилась к общему административному контролю за деятельностью педагогов, то сегодня результатом методической работы должно выступать качество содержания образования, результатов

образовательного процесса в целом и повышение профессиональной компетентности педагога и педагогического коллектива. Сказанное позволяет утверждать, что сегодня методическая работа – это деятельность, которая совершенствует и развивает профессиональную компетентность педагогов, обеспечивая качество, эффективность и результативность воспитательно-образовательного процесса в дошкольном учреждении. Поэтому сущность методической работы как деятельности, на наш взгляд, должна заключаться в оказании системной практической помощи педагогам в развитии их профессиональных компетенций.

Говоря о компетенциях, следует уточнить, что при их характеристике мы придерживались позиций В. С. Лазарева, утверждающего, что состав компетенций должен представлять собой не набор частных умений и навыков, а быть целостным единством, обеспечивающим педагогу способность творчески осуществлять трудовую деятельность в качестве ее субъекта. Быть субъектом деятельности – значит определять ее строение, то есть строить ее в имеющихся условиях. По мнению учёного, иметь компетенцию – значит обладать всем, что необходимо для успешного решения каких-то задач [3]. Компетенция в дальнейшем будет рассматриваться нами в трактовке В. С. Лазарева, и пониматься как функциональная система психики, обеспечивающая человеку способность решать задачи определенного типа на уровне предъявляемых к их решению требований [3]. Компетенция – это интегративное психическое образование, включающее в себя как знания, необходимые для решения соответствующего типа задач, так и умения ставить задачи данного типа, планировать их решение, выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты действий. Сформировать компетенцию – значит сформировать соответствующую функциональную систему психики как целостное, интегративное образование [3].

Как уже отмечено ранее, развитие компетенций педагога начинается в вузе и продолжается непрерывно на протяжении всей его профессиональной деятельности в основном через различные формы методической работы в образовательном учреждении. Следует уточнить, что методическая работа в нашем исследовании рассматривается как один из основных видов деятельности руководства образовательного учреждения, как система работы с педагогами с ее взаимосвязанными компонентами (цель, задачи, содержание, средства, результат).

Как показывает педагогическая практика, в современной литературе существуют различные точки зрения в отношении структуры компонентов методической работы как деятельности, её цели, содержания и способов организации педагогов.

Любая деятельность, в том числе и методическая, начинается с целеполагания. К определению целей методической работы обращаются многие авторы. На наш взгляд, наиболее реальной, актуальной, заслуживающей внимания и определяющей назначение методической работы в дошкольном учреждении может выступать следующая цель – оказание конкретной помощи педагогу и всему педагогическому коллективу в повышении и развитии их профессиональных компетенций для достижения качественных результатов своей педагогической деятельности. Все другие варианты целей, как нам представляется, могут быть отнесены к задачам, при помощи которых решается основная цель методической работы. Цель и задачи методической работы в современном дошкольном учреждении определяются образовательной ситуацией, основными направлениями и задачами развития учреждения, системы дошкольного образования муниципального уровня, уровня субъекта РФ, и системы образования России в целом.

Анализ задач методической работы, представленных в большом массиве изученной нами литературы, привёл к выводу о том, что многие авторы не вполне чётко разграничивают задачи методической работы учреждения от общих задач образовательной деятельности учреждения (при этом мы не отрицаем, что они взаимосвязаны). По нашему мнению, задачи и содержание методической работы в дошкольном учреждении должны определяться на основании результатов изучения уровня профессиональной компетентности каждого педагога и коллектива в целом. Должны быть учтены также типичные индивидуальные затруднения в профессиональной деятельности, основные направления развития учреждения и образовательная ситуация в системе образовании конкретного муниципального образования.

Особо актуальными на сегодняшний день являются вопросы содержания и способов организации методической работы в дошкольном образовательном учреждении. Традиционное содержание и формы методической работы, в которых отводилось и еще отводится главное место теоретическим докладам, не актуальным по темам консультациям и семинарам, бессистемному контролю за количеством, а не за качеством проведенных педагогом занятий, режимных моментов и воспитательных мероприятий утратили свое значение из-за незначительной их эффективности и недостаточной обратной связи. Не востребованы они и в виду сохранения пассивной позиции большинства педагогов. Сегодня методическая работа в дошкольном учреждении должна предоставить возможность каждому педагогу стать её субъектом: инициатором, организатором, ведущим, исполнителем и т.п.

В результате теоретического анализа научной и методической литературы (К. Ю. Белая, Л. М. Волобуева, Л. М. Денякина, Е. В. Коротаева, Т. П. Колодяжная, Е. П. Милашевич, Л. В. Поздняк и др.), изучения опыта руководителей дошкольных образовательных учреждений, мы пришли к выводу, что к наиболее эффективным и результативным способам организации методической работы можно отнести следующие:

- локальные (внутри образовательного учреждения): семинары-практикумы, индивидуальные и групповые консультации; защита конспектов, занятий и уроков, взаимопосещения, анализ и самоанализ урочной деятельности; творческие отчеты, методические совещания;

- интерактивные (между образовательными учреждениями одного района): психолого-педагогические проблемные семинары; методические кабинеты, службы, центры; деловые и ролевые игры; конкурсы педагогов; неформальные объединения педагогов, педагогические клубы и др.;

- интерактивные (межрайонные, городские, областные, федеральные): теоретические и научно-практические конференции; педагогические фестивали; разнообразные выставки (пособий, дидактических материалов, продуктов детского творчества); «школы мастерства»; педагогические чтения, курсы повышения квалификации, конкурсы «Педагог года» и др.

Все формы методической работы (систематические и эпизодические, коллективные и индивидуальные) должны организовываться и проводиться с учетом категории педагогов, уровня их профессиональной подготовки и развития ключевых компетенций, стажа работы, образования и условий организации деятельности дошкольного образовательного учреждения. Для всех этих форм общим является анализ состояния обсуждаемой проблемы.

Последним (но не по значимости) компонентом методической деятельности является ее результат, которым должны явиться более высокий уровень профессиональных компетенций, становление индивидуальной, авторской, высокоэффективной системы педагогической деятельности, где каждый педагог ДООУ является профессионально компетентной и творчески активной личностью. Главным результатом методической работы должен стать более высокий уровень профессиональной компетентности педагога и педагогического коллектива в решении образовательных задач дошкольного учреждения.

В ходе анализа теоретических источников по вопросам сущности, структуры организации и содержания методической работы в ДООУ и самостоятельного рассуждения, опирающегося на собственный опыт, мы пришли к выводу, что методическая работа в дошкольном

образовательном учреждении – это последовательная, системная деятельность по оказанию реальной и конкретной помощи педагогам в организации педагогической деятельности, в результате которой происходит оптимизация профессиональной деятельности и развитие профессиональной компетентности каждого педагога и педагогического коллектива дошкольного образовательного коллектива в целом.

Деятельность методической службы образовательного учреждения сегодня представлена в различных моделях. Мы поставили перед собой задачу, предполагающую творческий поиск наиболее оптимальной модели построения методической работы в дошкольном образовательном учреждении, ориентированной на развитие ключевых профессиональных компетенций современного педагога дошкольного образования.

Анализируя модели Л. Н. Атнаховой, И. Жуковского, Л. Ильенко, П. Н. Лосева, Т. Н. Макаровой, а также других ученых и практиков, мы выделили несколько объединяющих их компонентов [4]:

- целеполагание – это создание условий для непрерывного развития профессиональной компетентности педагогов, формирования потребности в саморазвитии. Моделируя комплекс общих задач методической работы, предлагаемых разными авторами (Л. Н. Буйлова, Л. П. Ильенко, М. В. Кларин, Т. П. Колодяжная, П. Н. Лосев, П. И. Третьяков), мы выделили следующие:

- выявление потребностей и основной направленности педагогов в развитии профессиональных компетенций, оказание методической помощи педагогам в развитии профессиональной компетентности как совокупности профессиональных знаний, ориентировочных и исполнительских умений, опыта решения различных профессиональных задач, профессиональных ценностных ориентаций;

- подходы к организации методической работы: системно-деятельностный (опирающийся на взаимообусловленную связь всех структурных компонентов); мотивационный (учитывающий различные стимулы для формирования мотивационно-ценностной сферы у педагогов); личностно-ориентированный (направленный на реализацию профессионально-групповых и личностных запросов участников);

- принципы построения методической работы: принцип научности (соответствие современным научным достижениям в различных областях педагогической деятельности); принцип системности (планомерность методической деятельности); принцип комплексности (единство и взаимосвязь всех направлений (компонентов) профессиональной деятельности), принцип единства теории и практики (решение практических задач в соответствии с теоретическим обоснованием), принцип систематичности (последовательность, непрерывность разных форм работы с педагогическими коллективами в течение длительного периода),

принцип гибкости, мобильности (безболезненная модернизация деятельности методической службы), принцип связи с жизнью (учет современных тенденций развития системы образования);

– ориентация методической работы на: законы РФ, нормативные документы, инструкции, приказы органов управления образования федерального и регионального уровней, определяющие цели и задачи методической деятельности в системе образования РФ; программы развития региона, методической службы, авторские программы педагогов профессиональных объединений; актуальные психолого-педагогические и методические исследования и т.п.;

– управленческие уровни организации методической работы, которые, несмотря на некоторые расхождения, можно свести к стратегическому и тактическому или плано-прогностическому, организационно-деятельностному и информационно-аналитическому;

– этапы внедрения и развития методической работы: информационно-аналитический, мотивационно-целевой и плано-прогностический, организационно-исполнительский, контрольно-диагностический и регулятивно-коррекционный.

В нашем исследовании за основу взята структурно-функциональная модель методической работы, предложенная Л. Н. Атнаховой и ориентированная на развитие ключевых профессиональных компетенций педагогов дошкольного образования [2]. Методическая работа в данной модели рассматривается как самостоятельное структурное подразделение образовательного учреждения, решающее вопросы оказания системной помощи педагогам в непрерывном развитии их профессиональной компетентности. Рассматриваемая модель методической работы предлагается для использования в дошкольных образовательных учреждениях с большим количеством групп.

В связи с тем, что на практике у нас предполагаются несколько иные условия, мы сочли необходимым изменить многие способы организации работы с педагогами. Хотелось бы уточнить некоторые позиции относительно предлагаемой нами структурно-функциональной модели методической работы. Структура нашей модели методической работы представляет собой интеграцию трех управленческих уровней, название которых обозначает их функциональное предназначение: плано-прогностический, организационно-деятельностный и информационно-аналитический.

Плано-прогностический уровень представлен педагогическим советом, который координирует деятельность методической работы: утверждает программу (раздел годового плана) развития деятельности методической работы учреждения, разрабатывает стратегию преобразова-

ний, обеспечивает деятельность всех подотчетных структурных подразделений, устанавливает внешние связи учреждения с иными образовательными учреждениями разных типов и видов, определяет и утверждает наиболее эффективные направления деятельности методической работы.

Содержание методической работы планируется определять с учетом специфики работы педагогов и специалистов дошкольного образовательного учреждения с детьми по всем направлениям и задачам дошкольного образования. Из этого следует, что основные направления методической работы строятся нами на основе анализа образовательной ситуации в системе дошкольного образования, основных направлений работы или программы развития конкретного дошкольного образовательного учреждения, с учетом достижений и затруднений педагогов в профессиональной деятельности.

На основании вышеизложенного мы предполагаем, что представленная нами модель методической работы может стать эффективным условием для развития профессиональной компетентности, реализации личностного творческого потенциала педагогов дошкольных образовательных учреждений.

В итоге хотелось бы подчеркнуть, что только в процессе целенаправленной методической работы в дошкольном учреждении, которая будет соотнесена с задачами и содержанием деятельности педагогов по самообразованию, возможно планомерное и результативное развитие всех профессиональных компетенций современных педагогов и организаторов – методистов дошкольного образования.

Литература

1. Белая, К. Ю. 200 ответов на вопросы заведующей детским садом. Руководителям детских садов, методистам, воспитателям, студентам, слушателям ИПК, родителям, работникам образования [Текст] / К. Ю. Белая. – М. : ООО «Фирма «Издательство АСП», 1999.
2. Дуброва, В. П. Организация методической работы в дошкольном учреждении [Текст] / В. П. Дуброва, Е. П. Милашевич. – М. : Новая школа, 1995.
3. Лазарев, В. С. Принципы и процедуры определения требований к результатам инновационного образования на основе компетентностного подхода. Часть 2 [Текст] / В. С. Лазарев, Т. П. Афанасьева, И. А. Елисеева и др. / Отчёт о выполнении работ по проекту «Аналитическое исследование российского и зарубежного опыта реализации инновационных подходов в образовании». – М. : РАО, 2006.
4. Управление дошкольным образованием [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. инст-тов / сост. Н. Н. Ставринова. – Сургут : РИО СурГПИ, 2005.

РАЗДЕЛ 6

Реализация проекта ИСО в системе общего и профессионального образования

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

ИСЛАМОВ Р. Г.

п.г.т. Федоровский, Муниципальное общеобразовательное
учреждение Федоровская средняя общеобразовательная школа № 2
с углубленным изучением отдельных предметов

В январе 2006 г. стартовал приоритетный национальный проект «Образование». Для страны, которая ориентируется на инновационный путь развития, жизненно важно дать системе образования стимул к движению вперед – это и есть первоочередная задача приоритетного национального проекта «Образование». За последние годы произошло коренное изменение роли и места персональных компьютеров и информационных технологий в жизни общества. Человек, умело, эффективно владеющий технологиями и информацией, имеет другой, новый стиль мышления, принципиально иначе подходит к оценке возникающих проблем, к организации своей деятельности. Как показывает практика, без новых информационных технологий уже невозможно представить современную школу. И поэтому сегодня, как никогда ранее, важен переход на качественно новый уровень в подходах к использованию компьютерной техники и информационных технологий во всех областях деятельности школы.

На современном этапе развития школьного образования проблема применения компьютерных технологий на уроках приобретает очень большое значение, ведь школа должна готовить образованных людей, способных легко и быстро ориентироваться в мире информации, самостоятельно мыслить. Модернизация образования предпола-

гает широкое использование информационно-коммуникативных технологий во всех сферах образовательного процесса и, прежде всего, обучения. Уроки, на которых используются информационные технологии, отличаются высокой организованностью, слаженностью.

Опыт педагогической деятельности в школе свидетельствует, что успешность усвоения учебного материала напрямую связана с ориентацией на практическое применение знаний, полученных на уроке. Поэтому достаточно большое значение приобретает моделирование и демонстрация эксперимента с помощью компьютера в режиме реального времени.

В течение 2006–2007 учебного года в нашей школе разработана программа «Информатизация учебно-воспитательного процесса как средство повышения качества образования».

Информационно-коммуникативные технологии используются для проведения уроков, педагогических советов, воспитательных мероприятий, родительских собраний. Проводятся обучающие семинары-практикумы для администрации школы, руководителей методических объединений, учителей-предметников.

В основу программы положен системный подход, согласно которому рассматриваются в связи и взаимодействии результаты обучения и влияющие на них факторы. Внедрение компьютеров в управление всеми школьными подсистемами потребовало анализа современной ситуации в управлении образовательным процессом, создания новой модели управления и определения точек компьютеризации. Была проведена реорганизация управления путем построения собственной концепции управления развитием нашей школы. Подвергались изменениям организационная структура и функции. Создана система компьютерного управленческого и психолого-педагогического мониторинга в учебной и педагогической деятельности. Проведены экспериментальные исследования по внедрению электронно-коммуникационных средств на основе ЭВМ в управлении различными школьными подсистемами.

Основные направления программы

1. Разработка нормативно-правовой базы в области применения информационных технологии в МОУ Федоровская СОШ № 2 с углубленным изучением отдельных предметов.

2. Повышение качества образования и уровня информационной культуры участников образовательного процесса на основе использования современных информационных технологий.

3. Развитие индивидуальных и творческих способностей учащихся на основе интеграции личностно-ориентированных педагогических и информационных технологий.

4. Разработка и внедрение эффективной модели организации процесса информатизации в школе, включающей информационно-методическое, кадровое и материально-техническое обеспечение.

5. Оснащение школы современными компьютерами и электронными учебными материалами.

6. Подготовка педагогических кадров к освоению и эффективному внедрению информационных и коммуникационных технологий в образовательный процесс.

7. Изучение потребности и целесообразности использования ИТ для организации учебно-воспитательного процесса.

8. Оснащение школы современными электронными учебными материалами.

9. Полноценная реализация сетевых версий педагогического, психологического и валеологического мониторингов на основе программного комплекса «МС Школа», который позволит решить следующие задачи:

- построение школьного компонента содержания образования;
- получение оптимального учебного плана школы;
- дифференцированный подход к учащимся;
- оптимизация распределения учебного времени;
- оптимальный выбор методов работы на уроке;
- педагогическое прогнозирование;
- построение оптимальной системы уроков и каждого урока по теме;

10. Использование программы «1С: ХроноГраф Школа ПРОФ 2.5» (сетевая версия) для формирования единого информационного пространства школы, которая предоставляет следующие возможности:

- создания базы данных образовательного учреждения;
- автоматизации кадровой работы;
- систематизации данных об учащихся;
- администрирования учебно-воспитательного процесса;
- поддержки содержания образования;
- автоматизации финансовой и хозяйственной деятельности образовательного учреждения.

11. Разработка программных продуктов для использования в процессе управления ОУ, учебным и внеучебным процессом.

12. Использование информационно-коммуникационных технологий в воспитательной работе (развитие школьных средств массовой ин-

формации, организация видеостудии, создание и наполнение школьного Web-сайта, презентаций учеников и классных руководителей).

13. Организация дополнительного образования по информационно-коммуникационным технологиям (организация курсов, факультативов, профильных групп для профессиональной подготовки учащихся; создание банка данных результатов работы курсов, факультативов, творческих объединений, профильных групп, дистанционное образование школьников и учителей школы используя официальный сайт школы).

14. Приобретение персональных компьютеров и видео проекторов для учебных кабинетов.

15. Организация досуга школьников (вовлечение учащихся в проектную деятельность учебной и воспитательной работы с использованием средств информационно-коммуникационных технологий, создание студий детского компьютерного творчества).

Одним из направлений деятельности администрации является мониторинг учебно-воспитательного процесса. Мониторинг в образовании – это система сбора, обработки, хранения и распространения информации, позволяющая судить о состоянии образования в любой момент и дающая прогноз его развития.

Современные информационные технологии позволили администрации школы глубже анализировать различные сферы учебно-воспитательного процесса по следующему направлениям:

- обучения (успеваемость по классам: процент успеваемости, качество обучения, индекс качества, надежность обучения, успеваемость по предметам: процент успеваемости, качество обученности);

- развития (состояние здоровья учащихся, уровень сформированности общеучебных умений и навыков, темповые показатели (счет, письмо) мотивация обучения, уровень обучаемости, влияние уровня воспитанности на развитие);

- воспитания (диагностика уровня воспитанности, уровня социализации учащихся, социальный паспорт школы).

Использование современных информационных технологий для мониторинга в административно-управленческой деятельности позволили быстро и наглядно увидеть результаты проведенной работы и дали возможность более точно провести анализ состояния дел по данному вопросу и более конкретно поставить задачи перед педагогическим коллективом.

Педагогические цели использования информационных технологий

Применение современных информационных технологий в обучении – одна из наиболее важных и устойчивых тенденций развития

мирового образовательного процесса. В отечественной общеобразовательной школе в последние годы компьютерная техника и другие средства информационных технологий стали все чаще использоваться при изучении большинства учебных предметов. Информатизация существенно повлияла на процесс приобретения знаний.

Информационная технология обучения – это процесс подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которого является компьютерная техника и программные средства. В информационных технологиях обучения выделяются два компонента, участвующие в передаче учебной информации: технические средства, к ним относится компьютерная техника и средства связи, и программные средства различного назначения. Для разработки уроков с компьютерной поддержкой учителю важно знать функциональные возможности и условия применения каждого из вышеназванных компонентов. Как технические, так и программные средства вносят свою специфику и оказывают определенное влияние на учебный процесс.

Педагогические цели использования информационных технологий в нашей школе заключаются в следующем:

1. Развитие личности
 - мышление;
 - эстетическое воспитание;
 - развитие умений экспериментально-исследовательской деятельности;
 - формирование информационной культуры;
2. Выполнение социального заказа
 - общая информационная подготовка пользователя (так называемая «компьютерная грамотность»)
 - подготовка специалиста в определенной области;
3. Интенсификация учебно-воспитательного процесса
 - повышение эффективности и качества обучения;
 - обеспечение мотивов познавательной деятельности;
 - углубление межпредметных связей за счет интеграции информационной и предметной подготовки.

- Методические возможности средств информационных технологий
- визуализация знаний;
 - индивидуализация, дифференциация обучения;
 - возможность проследить процесс развития объекта, построение схем, последовательность выполнения операций (компьютерные демонстрации);
 - моделирование объектов, процессов и явлений;

- создание и использование информационных баз данных;
- доступ к большому объему информации, представленному в занимательной форме, благодаря использованию средств мультимедиа;
- формирование умений обрабатывать информацию при работе с компьютерными каталогами и справочниками;
- осуществление самоконтроля;
- осуществление тренировки и самоподготовки;
- усиление мотивации обучения (игры, средства мультимедиа);
- формирование умений принимать оптимальное решение в сложной ситуации;
- развитие определенного вида мышления (например, наглядно-образного);
- формирование культуры учебной деятельности;
- формирование информационной культуры;
- высвобождение учебного времени.

Обучающие возможности современных информационных технологий

Возросшая производительность компьютеров сделала возможным широкое применение технологий мультимедиа в обучении. Широкий изобразительный ряд, активное включение образного мышления в образовательный процесс помогают нашим учащимся целостно воспринимать предлагаемый материал. У учителя появляется возможность совмещать изложение теоретических сведений с показом демонстрационного материала. Мультимедиа технологии обеспечивают такое представление информации, при котором обучаемые воспринимают ее сразу несколькими органами чувств параллельно, а не последовательно, как это делается при обычном обучении. Обучающие мультимедийные программы мы используем для фронтального, группового и индивидуального обучения в классе, а также для самостоятельной работы дома. Они предлагают для пользователя очень много вариантов индивидуальной настройки: учащийся, осваивая учебный материал, сам устанавливает скорость изучения, объем материала и степень его трудности.

Позитивные факторы, которые говорят в пользу такого способа получения знаний, следующие:

- лучшее и более глубокое понимание изучаемого материала;
- мотивация обучаемого на контакт с новой областью знаний;
- экономия времени из-за значительного сокращения времени обучения;

– полученные знания остаются в памяти на более долгий срок и позднее легче восстанавливаются для применения на практике после краткого повторения.

Современное общество ставит перед учителями задачу развития личностно значимых качеств школьников, а не только передачу знаний. Гуманизация образования предполагает ценностное отношение к различным личностным проявлениям школьника. Знания же выступают не как цель, а как способ, средство развития личности. Богатейшие возможности для этого предоставляют современные информационные компьютерные технологии.

Использование информационных технологии позволили нам:

– построить открытую систему образования, обеспечивающую каждому школьнику собственную траекторию обучения;

– коренным образом изменить организацию процесса обучения учащихся, формируя у них системное мышление;

– рационально организовать познавательную деятельность школьников в ходе учебно-воспитательного процесса;

– использовать компьютеры с целью индивидуализации учебного процесса и обратиться к принципиально новым познавательным средствам;

– изучать явления и процессы в микро и макромире, внутри сложных систем на основе использования средств компьютерной графики и моделирования;

– представлять в удобном для изучения масштабе различные физические, химические, биологические процессы, реально протекающие с очень большой или малой скоростью.

Создан официальный сайт школы, где родители и учащиеся школы имеют возможность получать различную информацию и проходить тестирование по учебным предметам. Организовано дистанционное обучение на основе сайта компании ФИЗИКОН. Использование ресурсов сети Интернет дает возможность нашим школьникам и учителям принять участие в телекоммуникационных викторинах и олимпиадах всех уровней. Реализация данной программы позволили повысить информационную культуру педагогов и учащихся. Участие в нём может стать мощным стимулом активизации их творческой деятельности. Современные информационные технологии предоставляют богатейшие возможности для всестороннего развития всех участников образовательного процесса.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ: ВОЗМОЖНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ

КЛОЧКОВА Г. А., КАЗАКОВ В. В.

г. Рязань, Рязанский государственный университет им. С. А. Есенина

Дистанционное обучение, электронное обучение, eLearning – за этими терминами скрывается не просто модная тенденция в образовании. Современные информационные технологии позволяют в корне изменить процесс передачи знаний, сделать его более гибким, насыщенным, удобным для обучающегося.

С одной стороны, формируется новая глобальная информационно-коммуникационная среда жизни, образования, общения и производства. Организационно-технологической основой информационного общества являются глобальные информационные сети, ядро которых составляет Интернет. Эти процессы происходят на фоне быстрой смены информационных потоков, постоянных изменений в сфере экономики и миграций населения.

С другой стороны, изменения в экономике влияют на формирование нового социального заказа, предъявляемого обществом к качеству подготовки специалистов. На передний план выходят такие качества, как:

- умение быстро адаптироваться в меняющихся экономических условиях;
- хорошо ориентироваться в происходящих процессах;
- умение работать в сотрудничестве с другими людьми, относящимися к различным социально-культурным и профессиональным группам;
- умение общаться с людьми;
- умение критически мыслить и принимать самостоятельные решения и т.д.

Развитие глобальной компьютерной сети Интернет открыло новые перспективы совершенствования мировой образовательной системы. Это отражается как на технической оснащенности образовательных учреждений, их доступе к мировым информационным ресурсам, так и на использовании новых видов, методов и форм обучения, ориентированных на активную познавательную деятельность учащихся, обучение в сотрудничестве и т.д.

При дистанционном обучении учащийся и преподаватель пространственно разделены друг от друга, но при этом они находятся в постоянном взаимодействии, организованном с помощью особых приемов построения учебного курса, форм контроля, методов комму-

никации с помощью электронной почты и прочих технологий Интернет, а также специально предпринимаемых организационно-административных мероприятий.

Дистанционное обучение, основанное на использовании компьютерных Интернет-технологий, выполняет ряд новых функций и предполагает реализацию определенных принципов, среди которых важное значение имеет принцип распределенного сотрудничества, интеграции, вхождения в мировое сетевое образовательное сообщество.

В современных условиях возникает необходимость формирования гибкой распределенной системы непрерывного пожизненного образования, с помощью которой человек может иметь доступ к мировым ресурсам информации и базам данных, непрерывно в течение жизни повышать свои профессиональные навыки, которая позволяет ему быть профессионально мобильным и творчески активным.

Дистанционное обучение на основе Интернет-технологий является современной универсальной формой профессионального образования, ориентированного на индивидуальные запросы обучаемых и их специализацию. Дистанционное обучение предоставляет возможность всем желающим непрерывно повышать свой профессиональный уровень с учетом индивидуальных особенностей. В процессе такого обучения студент определенную часть времени самостоятельно осваивает в интерактивном режиме учебно-методические материалы, проходит тестирование, выполняет контрольные работы под руководством преподавателя и взаимодействует с другими студентами «виртуальной» учебной группы.

Дистанционные курсы являются одной из наиболее удобных форм обучения для тех людей, кто по ряду причин не может посещать занятия очно, например, взрослых людей, желающих изменить свою специальность или повысить квалификацию, для тех, кто ограничен во времени на обучение, или имеет ограничения по состоянию здоровья.

Среди прочих преимуществ дистанционного обучения можно выделить следующее:

- позволяет значительно расширить аудиторию учащихся;
- дает возможность привлечь к лекционной работе выдающихся преподавателей, ученых и экспертов в предметных областях;
- объединяет учащихся и преподавателей из разных стран;
- позволяет организовать учебный процесс с использованием активных методов обучения и новых педагогических технологий;
- дает возможность учащимся развивать навыки коммуникации и т.д.

Одним из главных вопросов на сегодня, касающихся развития системы дистанционного обучения в различных странах мира, является

ся вопрос эффективности дистанционного обучения в сравнении с очным обучением. При этом эффективность обучения обусловлена такими критериями, как:

- правильный подбор средств и методов обучения;
- постоянное взаимодействие всех участников обучения друг с другом;
- эффективная обратная связь между преподавателем и учащимися.

При дистанционном обучении используются различные информационные и коммуникационные технологии (чаще всего – сочетание различных технологий). При этом использование каждой технологии зависит от целей и задач, стоящих перед дистанционным курсом. Например, традиционные средства обучения на печатной основе используются для знакомства учащихся с новым учебным материалом, интерактивные аудио- и видеоконференции обеспечивают общение в режиме реального времени, компьютерные конференции и электронная почта используются для отправки сообщений, обеспечения обратной связи с учащимися, а также для постоянных контактов между учащимися одной группы. Заранее записанные на пленку видео лекции помогут учащимся увидеть лекции и визуализировать содержание учебного материала. Факсимильная связь может использоваться для передачи оперативных сообщений, заданий и обеспечения быстрой обратной связи с учащимися.

Изменение парадигмы образования совпало во времени с появлением дистанционного обучения, которое отреагировало на новые требования гораздо быстрее, чем традиционное очное обучение, заложив в основу дистанционных курсов с момента их появления принципы активной деятельности учащихся в рамках учебного процесса, индивидуализации и дифференцирования обучения, использования новых педагогических технологий – обучения в сотрудничестве, проектной деятельности и т.д.

Обучение в условиях Интернет накладывает определенный отпечаток на поведение как преподавателей, так и студентов. Владение основами психологии поведения людей в Интернет становится одной из самых важных задач, стоящих перед преподавателями, работающими с учащимися в качестве координаторов дистанционных курсов.

В современном обществе при бурном информационном росте специалисту требуется учиться практически всю жизнь. Раньше можно было позволить себе обучиться один раз и навсегда. Этого запаса знаний хватало на всю жизнь. Сегодня идея «образования через всю жизнь» приводит к необходимости поиска новых методов передачи знаний и технологий обучения. Использование Интернет-технологий и дистанционного обучения открывает новые возможности для непре-

рывного обучения специалистов и переучивания специалистов, получения второго образования, делает обучение более доступным.

В то же время необходимость получения основного образования в течение всей жизни или переквалификации развивают потенциал дистанционного обучения. С развитием и распространением Интернет технологий у дистанционного обучения появились новые возможности. В мире появилось огромное количество курсов дистанционного обучения и целые университеты дистанционного обучения.

В качестве достоинств дистанционного обучения можно выделить:

– Технологичность – обучение с использованием современных программных и технических средств делает электронное образование более эффективным. Новые технологии позволяют сделать визуальную информацию яркой и динамичной, построить сам процесс образования с учетом активного взаимодействия студента с обучающей системой. Развитие Интернет сетей, скоростного доступа в Интернет, использование мультимедиа технологий, звука, видео делает курсы дистанционного обучения полноценными и интересными;

– Доступность и открытость обучения – возможность учиться удаленно от места обучения, не покидая свой дом или офис. Это позволяет современному специалисту учиться практически всю жизнь, без специальных командировок, отпусков, совмещая с основной деятельностью. При этом, делая упор на обучение вечером и в выходные дни. Можно учиться, находясь практически в любой точке земного шара, где есть компьютер и Интернет.

Это делает процесс обучения более доступным и организационно много проще, чем классическое обучение. В вашем городе, где Вы живёте, может не быть нужных вам курсов. Чтобы начать дистанционное обучение, достаточно найти в Интернете интересующий Вас курс, зарегистрироваться на сайте и оплатить через банк стоимость обучения. Налицо легкость организации процесса обучения, как для обучаемых, так и для организаторов обучения, а также отсутствие формального ограничения для начала обучения. При этом человек может учиться в другой стране, находясь на другом континенте, в удобное для себя время, при этом не нужны визы, билеты, гостиницы.

Как правило, дистанционное обучение дешевле обычного обучения, в первую очередь за счет снижения расходов на переезды, проживание в другом городе, снижению расходов на организацию самих курсов (не надо оплачивать помещение для занятий, меньше обслуживающего персонала, затраты на преподавателей могут быть сокращены и т.д.);

– Свобода и гибкость, доступ к качественному образованию – появляются новые возможности для выбора курса обучения. Очень легко выбрать несколько курсов из разных университетов, из разных стран. Можно одновременно учиться в разных местах, сравнивая курсы между собой. Со временем в сети появятся самые лучшие курсы дистанционного обучения по различным специальностям. Появляется возможность обучения в лучших учебных заведениях, по наиболее эффективным технологиям, у наиболее квалифицированных преподавателей.

Обучение в любое время в любом месте позволяет студентам не только оставаться в привычной для них обстановке и сохранить привычный ритм жизни, но и выработать индивидуальный график обучения. Человек может учиться дистанционно инкогнито, в силу различных причин (возраст, положение, должность, стеснительность и т.д.). Люди не всегда могут получить очное образование. Можно зарегистрироваться под другим именем и обучаться инкогнито. В процессе обучения не влияет фактор возраста, не важна разнородность группы. Так, например, собственнику компании трудно, часто невозможно оторваться от бизнеса и для него дистанционное обучение – прекрасный выход. Появляются возможности совмещения обучения и основной деятельности.

– Возможность обучения инвалидов и людей с различными отклонениями.

При использовании дистанционного обучения учебное заведение получает большее количество иностранных студентов, университеты имеют возможность увеличить количество студентов за счет привлечения дистанционных слушателей из других стран и городов.

– Индивидуальность систем дистанционного обучения. Дистанционное обучение носит более индивидуальный характер обучения, оно более гибкое, обучающийся сам определяет темп обучения, может возвращаться по несколько раз к отдельным урокам, может пропускать отдельные разделы и т.д. Слушатель изучает учебный материал в процессе всего времени учебы, а не только в период сессии, что гарантирует более глубокие остаточные знания. Такая система обучения заставляет студента заниматься самостоятельно и получать им навыки самообразования. Опыт показывает, что студент, обучающийся дистанционно, становится более самостоятельным, мобильным и ответственным. Без этих качеств он не сможет учиться. Если их не было изначально, но мотивация к обучению велика, они развиваются, и по окончании обучения выходят специалисты, действительно востребованные на рынке;

– Документирование процесса обучения – у обучающего может остаться сам курс обучения, электронная переписка с тьютором и он может обращаться к ним позже, по мере необходимости;

Итак, дистанционное обучение – это предоставление возможности обучения большему количеству людей. В результате повышается интерес к обучению, растет продуктивность обучения, что позволяет учиться тогда, когда это необходимо, привлекает людей разных возрастных групп. Дистанционное обучение делает процесс обучения более творческим и индивидуальным, открывает новые возможности для творческого самовыражения обучаемого;

Внедрение дистанционного обучения уменьшает нервозность обучаемых при сдаче зачета или экзамена. Не секрет, что волнение и боязнь преподавателя не позволяют некоторым студентам показать полностью свои знания. Снимается субъективный фактор оценки. Снимается психологическое воздействие, обусловленное воздействием группы или успеваемостью студента по другим предметам;

Хорошие результаты дает применение в ходе дистанционного обучения релаксационных пауз и других специальных приемов для отдыха обучаемого и снятия напряжений. Дистанционное обучение индивидуализировано, возможность адаптации к стилю работы каждого ученика и учителя, предоставление инструментов для самостоятельной донастройки.

В качестве проблемных вопросов дистанционного обучения можно выделить:

– Отсутствие прямого очного общения между обучающимися и преподавателем. А когда рядом нет человека, который мог бы эмоционально окрасить знания, это значительный минус для процесса обучения. Сложно создать творческую атмосферу в группе обучающихся;

– Необходимость в персональном компьютере и доступе в Интернет. Необходимость постоянного доступа к источникам информации. Нужна хорошая техническая оснащенность, но не все желающие учиться имеют компьютер и выход в Интернет, нужна техническая готовность к использованию средств дистанционного обучения;

– Высокие требования к постановке задачи на обучение, администрированию процесса, сложность мотивации слушателей;

– Одной из ключевых проблем Интернет-обучения остается проблема аутентификации пользователя при проверке знаний. Поскольку до сих пор не предложено оптимальных технологических решений, большинство дистанционных программ по-прежнему предполагает очную экзаменационную сессию. Невозможно сказать, кто на

другом конце провода. В ряде случаев это является проблемой и требует специальных мер, приемов и навыков у преподавателей – тьюторов. Отчасти эта проблема решается с установкой видеокамер на стороне обучающего и соответствующего программного обучения;

- Необходимость наличия целого ряда индивидуально-психологических условий. Для дистанционного обучения необходима жесткая самодисциплина, а его результат напрямую зависит от самостоятельности и сознательности учащегося. Как правило, обучающиеся ощущают недостаток практических занятий. Отсутствует постоянный контроль над обучающимися, который для российского человека является мощным побудительным стимулом;

- Высокая стоимость построения системы дистанционного обучения, на начальном этапе создания системы, велики расходы на создание системы дистанционного обучения, самих курсов дистанционного обучения и покупку технического обеспечения. Высокая трудоемкость разработки курсов дистанционного обучения. Создание 1 часа действительно интерактивного мультимедийного взаимодействия занимает более 1000 часов профессионалов. Один из путей решения этой проблемы – это поиск и использование существующих видео- и аудиофайлов, использование методов постепенного усложнения дистанционных курсов.

Временные трудности, имеющие место быть, мешают быстрому внедрению дистанционного обучения в образовательный процесс, в том числе:

- недостаточная компьютерная грамотность обучающихся и преподаваемых, отсутствие опыта дистанционного обучения, многие преподаватели и студенты еще не готовы к такому методу преподавания, отдавая предпочтение классическому образованию;

- недостаточная развитость информационно-коммуникационной инфраструктуры в России. Обучающие программы и курсы могут быть недостаточно хорошо разработаны из-за того, что квалифицированных специалистов, способных создавать подобные учебные пособия, на сегодняшний день не так много;

- мало методических материалов по подготовке и проведению дистанционного обучения. Слабое использование стандартов в дистанционном обучении. Незрелость и несовершенство стандартов затрудняет повторное использование, обмен, многократное использование, совместимость учебных материалов;

- проблема поиска специалистов, требуется высокая квалификация разработчиков, для создания качественных мультимедийных

курсов нужна команда из специалиста предметной области, художника, программиста и т.д.;

– недостаточная интерактивность современных курсов дистанционного обучения. В настоящее время содержательную основу курсов составляют лекции в виде текстовых материалов и простейших графических объектов (рисунки, фото), блоки контроля знаний в виде тестовых заданий;

– недостаточное качество предлагаемых на рынке типовых решений как в качестве курсов, так и систем дистанционного обучения;

– системы дистанционного обучения либо очень дороги, либо неудобны в использовании;

– низкий процент завершения курсов, что связано с недостаточным опытом использования систем дистанционного обучения и сложностью мотивации слушателей;

Но, несмотря на временные проблемы и трудности, использование современных информационных и коммуникационных технологий, а также дистанционного обучения позволяет легко формировать различные виртуальные профессиональные сообщества (например, сообщества учителей), общаться учителям между собой, обсуждать проблемы, решать общие задачи, обмениваться опытом, информацией и т.д.

ЛОГИКО-ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ИНФОРМАТИКЕ

ОВЧИННИКОВА Е. Н.

г. Санкт-Петербург, Оптико-механический профессиональный лицей

В настоящее время в российской дидактике получает развитие логико-информационная технология обучения (ЛИТО). Автор ЛИТО – санкт-петербургский ученый Б. И. Федоров, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии СПбАППО. Подробно базовые принципы логико-информационной теории обучения изложены в книге Б. И. Федорова «Алгоритмы обучения» [1]. Поясним, что согласно ЛИТО, главной целью образования является подготовка интеллекта учащихся к будущей профессиональной деятельности за счет равномерного развития интеллектуальных способностей обучаемых.

В соответствии с базовыми принципами ЛИТО, в ряде школ и профессиональных лицеев Санкт-Петербурга реализуется проект «Внедрение логико-информационной теории обучения в практику преподавания», целью которого является оценка практической значи-

мости и эффективности применения логико-информационного подхода, в частности, к обучению физики, химии, информатики, математике, русского языка и истории.

Рассмотрим на конкретном примере реализацию логико-информационного подхода на занятиях по информатике в Оптико-механическом профессиональном лицее.

В начале учебного года первокурсники знакомятся с историей развития вычислительной техники. После урока-лекции они смотрят видеоматериалы из электронного учебника «Информатика в видеосюжетах». Практика показывает, что учащиеся, как правило, по непонятным причинам, очень бегло и невнимательно просматривают информационно-содержательные, высокопрофессионально оформленные видеосюжеты. Поэтому, чтобы акцентировать их внимание на истории вычислительной техники, было решено озадачить их поиском ответов на вопросы, связанные с визуально воспринимаемым учебным материалом.

Для формулировки вопросов привлекли старшекурсников, которые, ознакомившись с соответствующим разделом электронного учебника, подготовили на свое усмотрение интересные и разнообразные вопросы для первокурсников. Но, к сожалению, почти во всех вопросах присутствовал один недостаток: использование слов «кто» «что», «где», «когда» и т.п. Известно, что не уточненные по целевому назначению и неясные по смыслу вопросы могут привести к неадекватным ответам [1]. В связи с этим на последующих занятиях старшекурсники, согласно требованиям адекватности диалога, занимались доработкой вопросов. Например, слово «когда» в вопросе «Когда был изобретен ламповый триггер?» было уточнено следующим образом: «Укажите год изобретения лампового триггера».

Кроме того, проводилось совместное обсуждение подготовленных вопросов. В результате постепенно сформировались ясные, точные, информационно-содержательные, иными словами, корректные вопросы, на которые можно было ожидать однозначные и недвусмысленные (адекватные) ответы от учащихся первого курса.

Следует отметить активную и увлеченную работу над этим заданием абсолютно всех старшекурсников, попутно вспоминая и проверявших свои знания по информатике, освоенные несколько лет назад. Все вопросы оформлялись в текстовом редакторе Word с применением встроенных графических объектов редактора (в частности, объекта WordArt).

Затем учащиеся первого курса, как и планировалось, искали ответы на предложенные старшекурсниками вопросы в соответствующем разделе электронного учебника. Благодаря корректно поставлен-

ным вопросам, большинство справились с заданием на «отлично». Цель была достигнута: в поиске ответов учащиеся внимательно просматривали видеоматериал по истории развития вычислительной техники, не пропуская ни одного важного факта.

Также на «отлично» была оценена работа старшекурсников. Но, наверное, самым главным результатом была заинтересованность учащихся процессом разработки ясных, точных, информационно-содержательных вопросов, приобретение практических навыков работы в текстовом редакторе Word. По их инициативе были подготовлены контрольные вопросы к другим разделам электронного учебника: «Информатика, информация», «Структура персонального компьютера» и др.

Сформулированные учащимися старших курсов вопросы были положены в основу компьютерных тестов, которые, в свою очередь, разрабатывались первокурсниками во втором полугодии 2006–2007 учебного года после овладения технологии программирования в среде Visual BASIC.

Компьютерные тесты были использованы в начале 2007–2008 учебного года для проверки уровня знаний первокурсников нового набора. Примечательно, что 42 % из них прошли тесты с оценкой «5», 50 % – с оценкой «4», 8 % – с оценкой «3».

Следовательно, применение логико-информационного подхода к обучению информатике способствует эффективному освоению учащимися учебного материала, активизации их мыслительной и познавательной деятельности, развитию индивидуальных способностей, стимулированию заинтересованности в успешной учебе.

Литература

1. Федоров, Б. И. Алгоритмы обучения [Текст] / Б. И. Федоров. – СПб., 2004.

РАЗДЕЛ 7

Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования

СОЦИАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ОТКРЫТОЙ (СМЕННОЙ) ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

ЗОЛОТАРЕВ Е. И.

г. Новокузнецк, Кузбасская государственная педагогическая академия

Основные этапы развития школы

Предлагаемая социальная модель общеобразовательного учреждения «Открытая (сменная) общеобразовательная школа № 4» (далее ООШ–4) города Новокузнецка прошла экспериментальную проверку в течение 13 лет с 1994 по 2007 гг. и имеет трехкомпонентную структуру всего образовательного пространства школы.

Общеобразовательная среда с 1992 г. – переход с трехлетнего обучения на двухлетнее по технологии ускоренного обучения с выдачей аттестата о полном среднем образовании на основе экспериментальной программы ускоренного обучения Министерства образования СССР для вечерних школ («Информационный сборник Минобразования РФ» № 29, октябрь 1990 г.).

Профессиональная среда с 1996 г. – смена статуса школы рабочей молодежи на статус открытой (сменной) общеобразовательной школы с начальной профессиональной подготовкой (Устав, регистр. № 534/98-31-04, от 27.06.1998 г., лицензия серии А № 040301 от 27.06.02 г.) на право ведения профессиональной подготовки по пяти специальностям: секретарь руководителя, контролер сберегательного банка, продавец продовольственных товаров, оператор электронно-вычислительных машин, слесарь КИП и А. Возможность одновременного усвоения обучаемыми общего среднего и начального профессио-

нального образования определяется двумя государственными образовательными стандартами.

Работа в инновационном режиме по этим направлениям достигла наибольшего успеха при получении статуса Федеральной экспериментальной площадки по отработке проекта «Модель образовательного процесса как условие социально-профессиональной адаптации молодежи» (2002–2007 гг.), авторы: О. Л. Золотарева, Т. Н. Ивочкина; научные руководители: Е. И. Золотарев, Н. Г. Стрекун (Диплом Мин. образ. РФ о присвоении статуса ФЭП, март 2002 г.).

Экономическая, предпринимательская среда (бизнес-школа), утвердилась с 2004 г. как важнейший необходимый компонент подготовки молодежи к современным экономическим условиям. Современное поколение школьников сталкивается с новой дополнительной предпринимательской средой, которая осуществляется через школьные компании, участие в индивидуальной предпринимательской деятельности, при стажировке и прохождении производственной практики, работе в частных фирмах, защите творческих проектов собственного дела, получение сертификата на индивидуальную предпринимательскую деятельность. Сложившаяся ситуация задает новые требования к научно-методическим исследованиям и разработкам, способствующим адаптации к обновленной образовательной среде, которая проходит дифференцированно по индивидуальным образовательным траекториям обучения в виде индивидуальных и групповых консультаций, элективных курсов, факультативных занятий, различных мероприятий во внеурочное время.

Построение социальной модели трехкомпонентного образовательного пространства школы основывается на трех китах культуры образования: содержании образования, методике преподавания и воспитании учащихся. Следовательно, каждый компонент образовательной среды (общеобразовательный, профессиональный, экономическо-предпринимательский) имеет свое содержание как на федеральном, региональном, так и школьном уровнях), свои организационные формы, методы и средства обучения, преследует свои цели и задачи преподавания.

Основная миссия, стратегические задачи, цель ООШ и предмет исследования

Открытая (сменная) общеобразовательная школа № 4 стала важной составляющей частью общей системы образования г. Новокузнецка, которая удовлетворяет интересы и потребности человеческой личности в образовании, воспитании и возможности реализовать себя. Она занимает свою нишу, выполняет свои педагогические функ-

ции, значимые для общества и государства, играет немаловажную роль в обеспечении социальной защиты, адаптации и реабилитации незащищенных подростков и молодежи в современных социально-экономических условиях. Основной целью школы является защита личности средствами образования и предоставление ей возможности пополнять и развивать свои знания в различных сферах жизни, предоставляет молодым людям от 15 до 20 лет и старше возможность выстраивать свое образование в соответствии с их потребностями и жизненными обстоятельствами. Учащиеся имеют право выбора формы обучения (очная, заочная, очно-заочная), времени обучения (дневное и вечернее), обучаться по полной или сокращенной программе, ускоренному курсу обучения. Маркетинговая деятельность включается в управление изменениями образовательной программы школы (Образовательная программа открытой (сменной) общеобразовательной школы № 4. –Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2004. – 91 с. Авторский коллектив: Е. И. Золотарев, О. Л. Золотарева, Т. Н. Ивочкина, С. И. Корнеев, Н. Н. Отрубейникова, С. А. Селезнева, С. В. Сапа. Под научн. ред. С. В.Кривых, Е. И. Золотарева. Рецензенты: А. А. Макаренко, д.п.н., проф. ИОВ РАО, Санкт-Петербург, Н. Н. Суртаева, д.п.н., проф. РГПУ им. Герцена, Санкт-Петербург.) и рассматривается как доминирующий механизм управления образовательным учреждением, обеспечивающий интеграцию усилий администрации нового социально значимого вида учебного заведения и педагогического коллектива, направленных на удовлетворение потребностей молодежи населения и рынка труда в образовательных услугах. Таким образом, маркетинговый подход предполагает в качестве ведущего, приоритетного ориентира связь общеобразовательного, профессионального и бизнес образования не только в области знаний, умений и навыков, но и сфере воспитательных компетенций социально-адаптированной личности, обеспечивающих конкурентоспособность в новых социально-экономических условиях.

Основная миссия школы – создание условий для саморазвития личности средствами образования, предоставление возможности каждому человеку независимо от возраста, пола, уровня образования пополнять и развивать свои знания в различных сферах жизни.

Стратегические задачи общеобразовательного блока – (9–11 классы) – проектировать воспитательно-образовательный процесс так, чтобы обучающиеся получали необходимый запас нравственных, интеллектуальных и гражданских сил, необходимых не только для того чтобы продолжить обучение в системе непрерывного профессиональ-

ного образования, но и достаточных для того, чтобы быть готовым активно действовать в меняющихся условиях.

Стратегические задачи профессионального блока – социально-профессиональная адаптация молодежи как условие для успешной интеграции в социум; освоение знаний о составляющих технологической культуры профессиональной подготовки по выбранной профессии, ее роли в общественном развитии, научной организации производства (фирмы) и культуры труда; о методах творческой, проектной деятельности, построении профессиональной карьеры.

Стратегические задачи экономической и предпринимательской среды (бизнес-школа) – обеспечение базового и профильного уровня экономических знаний, воспитание экономической культуры, культуры бизнеса и предпринимательства, информационной культуры, культуры делового общения, правовой культуры; проектирование своего предприятия (фирмы), разработка бизнес-планов, управление ресурсами, самостоятельное изучение конъюнктуры рынка, проведение экономических расчетов по определению себестоимости произведенной продукции, получению прибыли.

Предмет исследования: взаимосвязь и взаимодействие интеграционного процесса обучения и успешной адаптации старшеклассников в образовательном пространстве.

Базовые концепции открытой (сменной) общеобразовательной школы

Первая концепция – «Концепция продуктивно ориентированной школы, реализующей модель образовательного процесса как условие социально-профессиональной адаптации молодежи» (автор: Т. Н. Ивочкина. Научно-методическое издание / под ред. М. Е. Кузнецова, С. В. Кривых. – Новокузнецк : МОУ ДПО ИПК, 2004. – 30 с.).

Особенностью концепции является ее практико-ориентированная направленность и разработка подходов к педагогическому эксперименту по осуществлению социально-профессиональной адаптации молодежи на основе организации продуктивной деятельности. Качества личности выпускника (обобщенный образ) включают мировоззренческий компонент, интеллектуальный уровень, академические способности, сформированные общеучебные и методологические навыки, социальная зрелость, способности, основанные на мотивационно-ценностной сфере, профессиональные способности (в рамках профессионального начального образования).

Вторая концепция – «Культурно-образовательная концепция развития профессиональной подготовки молодежи» (авторы: Е. И. Золотарев, С. В. Сапа / под ред. С. В. Кривых. – Новокузнецк:

МОУ ДПО ИПК, 2004. – 64 с.). Образование определяет процесс вхождения учащегося в контекст современной культуры. Вхождение учащегося в культуру современного ему общества, развитие способности жить в современном обществе, сознательно строить свою жизнь осуществляется с помощью педагогов профессионалов. Для этого педагоги должны владеть профессиональными умениями, вводить учащегося в контекст культуры, иметь концептуальные ориентиры. Культурно-образовательная концепция развития профессиональной подготовки в открытой общеобразовательной школе, основанная на современных технологиях продуктивного и модульного обучения, на комплексном подходе к соединению общеобразовательной школы с начальной профессиональной подготовкой и дополнительным бизнес образованием, определяет основные направления развития современной молодежи в социум. В качестве базовых основ профессиональной культуры взяты следующие виды образовательных культур профессиональной подготовки: технологическая культура, экономическая культура, культура бизнеса и предпринимательства, информационная культура, культура делового общения, правовая культура. Модель выпускника открытой школы с начальной профессиональной подготовкой – это идеальный обобщенный образ учащегося, носителя общеобразовательного, профессионального, технологического образования и основ культуры. Выпускник должен понимать сущность и социальную значимость своей профессии; быть готовым к продуктивной творческой профессиональной деятельности; применять полученные профессиональные знания, умения и навыки; уметь работать в коллективе и адаптироваться к новым условиям рынка; приобретать компетентность в различных видах профессиональной деятельности и уметь самостоятельно решать проблемы; заниматься самообразованием и повышать квалификацию в сфере своей профессиональной деятельности.

Третья концепция – «Концепция построения бизнес образования (бизнес-школы) в открытой школе» (авторы: О. Л. Золотарева, С. В. Кривых, Т. Н. Ивочкина, Е. И. Золотарев, Ю. В. Зимина (рукописи, статьи). Мировой опыт показывает, что предпринимательство – это тот локомотив, который вытащил многие страны из экономического кризиса, решил или снизил остроту социальных проблем. В России формируется экономическая предпринимательская бизнес среда, новый русский менталитет, новый социальный тип личности, который по своим личностным чертам отличается от предыдущего, воспитанного в советское время.

Статус предпринимателя становится все более привлекательным для значительной части молодежи. Экономическое и предпринимательское образование вошло в каждую школу, в каждую семью. Сейчас в

каждом регионе, в каждой школе отрабатывается своя региональная и школьная программа экономического и бизнес-образования. Приводим образовательные основы формирования экономической и предпринимательской среды, заложенные в ООШ–4 (табл.):

«Модель программы развития бизнес образования в открытой школе № 4. Федеральный, региональный и школьные компоненты для экспериментальной проверки в 2005–2006 учебном году» (автор: Е. И. Золотарев. Проблемы экономики и преподавания экономических дисциплин в современном вузе (материалы 11 Межвузовской научно-практической конференции 15 декабря 2005 г. – Новокузнецк : изд-во КузГПА, 2005. – С. 13–17).

Таблица

Структурированное содержание программы
«Бизнес-образование» в ООШ № 4 в 2005–2006 учебном году

| Образовательный компонент | Образовательный курс | Количество часов |
|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------|
| Федеральный компонент | 1. «Основы рыночной экономики и методы хозяйствования» | 70 |
| | 2. «Культура делового общения» | 70 |
| | 3. «Информационные технологии и компьютеризация производства» | 70 |
| | 4. «Основы менеджмента» | 35 |
| | 5. «Основы маркетинга» | 35 |
| Региональный компонент | 1. «Основы предпринимательской деятельности» | 70 |
| | 2. Интегрированный курс «Основы денежного обращения и финансов. Рыночная экономика. Банковские операции. Основы бухгалтерского учета» | 120 |
| | 3. «Основы профессиональной карьеры» | 35 |
| | 4. «Основы психологии. Психология самопознания и общения» | 70 |
| | 5. «Учимся учиться» | 35 |
| | 6. «Методология исследовательской работы» | 35 |
| | 7. «Деловой английский» | 35 |
| | 8. «Экономика и право» | 35 |
| Школьный компонент (за счет индивидуальных занятий) | 1. Спецкурс «Введение в специальность» | 35 |
| | 2. Творческий проект «Мое собственное дело» | 10 |
| | 3. Практикум «Бизнес-школа» | 120 |
| | 4. Спецкурс «Основы эффективного поведения на рынке труда» | 20 |
| | 5. Элективный курс «Web-дизайн» | 12 |
| | 6. Элективный курс «Влияние коммерческих банков на экономику России» | 12 |
| | 7. Элективный курс «Компьютерная графика» | 12 |

СОВРЕМЕННЫЕ СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ И ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

САВЧЕНКО А. И.

г. Новокузнецк, Кузбасская государственная педагогическая академия

Одной из важных задач, стоящих перед учителем, организующим учебно-воспитательный процесс в школе, является активизация познавательной, творческой деятельности учащихся. Для решения этой задачи у учителя имеется большой арсенал традиционных и новых, современных методов, форм и средств. На некоторых современных подходах формирования творческой, познавательной активности, реализуемых в школах г. Новокузнецка, мы остановимся в своей работе.

Активные методы обучения, используемые на уроках предмета
«Технология»

Особенностью таких методов является то, что учитель активизирует внимание и мышление школьников, при этом активность их поддерживается независимо от того, желают они этого или нет.

Для таких методов обучения характерна высокая степень проявления обратных связей от ученика к учителю. Формы и интенсивность проявления учебной деятельности учащихся служит педагогу контрольным инструментом для качественного управления их познавательной активностью.

Выбор и особенности использования активных методов обучения должны строиться с учетом характера учебных занятий. Познавательная деятельность учащихся на одних занятиях носит чисто учебный характер, а на других занятиях учебная деятельность школьников оказывается близкой и подобной реальному труду. На таких занятиях происходит своеобразное подражание реальному процессу производства. Исходя из этого, занятия по технологии ученые делят на неимитационные и имитационные.

К неимитационным относят традиционные формы проведения занятий, на которых учителем устно излагается учебный материал (школьная лекция, рассказ, беседа, объяснение), лабораторные и учебно-практические занятия.

Активность на занятиях может достигаться тем, что в содержание учебного материала учитель вносит какое-либо противоречие. Это противоречие может быть между причиной и следствием при устном изложении учебного материала, между исходными данными и результатом практической деятельности (преднамеренное включение оши-

бок), между поставленной задачей деятельности и уровнем технологической грамотности учащихся.

При устном изложении учебного материала (словесные методы) активность учащихся достигается приемами проблемного обучения. Это может быть выдвижение и последующее обоснование различных предположений, постановка проблемных вопросов, организация дискуссионного рассмотрения нового материала.

На лабораторных занятиях познавательная активность учащихся может стимулироваться включением в инструкции заданий исследовательского характера, задач по поиску возможных ошибок и отклонений в измерениях и результатах, по интерпретации результатов для той или иной практической деятельности.

В процессе учебно-практических занятий активность учащихся можно стимулировать заданиями по поиску новых технологий, оптимизации последовательности операции, подбору инструментов, приборов, приспособлений, организации работ и т.п.

Имитационные занятия являются по форме аналогом реальной практики познания или созидательной деятельности. По организации деятельности учащихся их можно разделить на игровые и неигровые.

Неигровыми методами являются имитационные упражнения и разбор конкретных ситуаций. Имитационные упражнения могут носить двигательный и умственный характер. Наиболее эффективным средством активизации обучения в двигательных имитационных упражнениях являются тренажеры по управлению сложными технологическими машинами (например, для обучения навыкам управления суппортом токарного станка) и некоторые другие.

Для активизации познавательной деятельности учащихся в умственных упражнениях эффективным средством может служить разбор или построение конкретных ситуаций. Такие ситуации могут касаться разработки структуры технологического процесса, функционально-стоимостного анализа изделия или технологии, аспектов маркетинга и др.

Имитационным методом активизации познавательной и практической деятельности учащихся является проектный метод обучения технологии. Проектное задание имитирует реальный процесс создания изделия или производства услуги, начиная от постановки цели и кончая производством и даже иногда реализацией полученного продукта.

Имитационные игровые занятия или деловые игры являются эффективным средством активизации учебной деятельности учащихся. Они характеризуются следующими основными обязательными признаками:

1. Наличие проблемы в организации или управлении тем или иным процессом и моделирование соответствующей ему деятельности специалиста.

2. Наличие альтернативных целей для участников соперничающих групп или общих целей у членов одной группы, моделирующих реальную ситуацию.

3. Наличие определенных правил для соревновательных игр или задание ролей для моделирующих игр.

4. Противостояние интересов участников соперничающих групп или наличие неопределенности в мотивации принятия решений членами группы, моделирующей реальную ситуацию.

5. Согласованность и последовательность действий участников игровых групп, зависимость этих действий от предшествующих результатов.

6. Наличие стимулов в получении высокого результата.

7. Объективность оценки результатов игры и достижений отдельных участников.

В моделирующих играх желательно определенное противоречие интересов участников группы. Это позволяет приблизить игровую модель к реальным процессам. В ходе игры участники имеют не все данные для принятия оптимального решения, в их действия вводятся помехи, затрудняющие задания.

Для деловой игры, моделирующей реальную ситуацию, важно побудить каждого участника действовать как в реальной ситуации. Важным является согласование действий участников игры. В отдельных ее эпизодах может возникнуть ситуация, когда одни участники должны подчинить свои интересы другим для успешной деятельности группы в целом. Необходимо акцентировать вклад каждого в текущие и окончательные результаты игры, для этого обязательны внешний промежуточный и рубежный контроль для всех членов игровой группы.

На занятиях по технологии используют игры двух видов. Первый вид связан с формой построения учебного занятия. Это может быть игровая форма подачи учителем учебного материала, например, составление с учащимися кроссворда или соревнование двух групп учащихся при взаимной постановке вопросов или выполнения практических заданий.

Другой формой является игра, моделирующая реальный технологический процесс, организационно-управленческую или социально-экономическую ситуацию. Это может быть, например, ситуация с организацией предпринимательской деятельности. Моделирование такой ситуации может носить как индивидуальный, так и коллективный характер.

Деловые игры наиболее эффективны для обучения учащихся организационно-управленческой деятельности, разработки экономических и экологических решений и в производственных ситуациях. Однако они могут применяться и при моделировании проектных конструкторских и технологических решений. Учитель должен помнить, что создание и проведение деловой игры является достаточно сложной педагогической задачей. Разработка качественной деловой игры может потребовать несколько недель, а иногда и месяцев кропотливого труда. Однако высокая образовательная и воспитательная эффективность этого метода, как правило, компенсирует потраченное время.

Более простым является метод разыгрывания ролей. Для конкретного эпизода технологического процесса создания изделия учитель задает ученикам ролевые функции. Например, одни учащиеся выполняют роли бригадиров, другие контролеров, третьи нормировщиков и т.п.

Разыгрывание ролей создает на занятии взаимосвязь учащихся и тем самым активизирует их познавательно-трудовую деятельность. Это достигается следующими основными средствами:

- постановкой общей для группы сложной задачи, которая требует коллективного взаимодействия участников;
- обеспечением различия интересов участников ролевых ситуаций, которые могут представлять разные службы;
- дискуссионным взаимодействием участников группы в соответствии с ролями;
- введение учителем по ходу занятия корректирующих условий, дополнительных сведений, помех и др.
- обязательной оценкой учителем ролевых функций учащихся в ходе и в конце занятия.

К активным методам обучения на занятиях по технологии ученые и практики относят также игровое проектирование. Оно может быть связано с решением конструкторской задачи или с разработкой технологии. При реализации этого метода учитель сам формирует задачу и исходные условия к ней. Он может ограничить круг поиска решений, дополнительно поставив перед школьниками вопросы.

Для игрового проектирования, в отличие от метода проектов, обязательным является введение состязательной ситуации в учебный процесс. Учащиеся разбиваются на небольшие группы, каждая из которых разрабатывает и представляет свой вариант решения проблемы. Разработка может проводиться и каждым участником отдельно. В зависимости от склонности поставленной учителем проблемы, готовые варианты могут рассматриваться на этом же занятии или должны быть представлены учащимися для обсуждения на последующих занятиях.

Отсроченные во времени задания активизируют мыслительную деятельность учащихся и во внеурочное время.

Каждый из приведенных выше методов обеспечивает активность учащихся в процессе обучения. Любой из них имеет определенную специфику, дидактическое назначение и область методического применения в учебном процессе. Ученые не рекомендуют увлекаться только одним каким-то методом. Наиболее целесообразно их сочетание с обычными (традиционными) методами обучения, которые обеспечивают необходимый для активной деятельности учащихся объем технико-технологических знаний, умений и навыков.

Кроме способов, описанных выше, существуют еще и другие, которые также формируют познавательную и творческую активность и не только на уроках, но и во внеклассной и внешкольной деятельности. Поделюсь некоторым опытом организации этой работы в многопрофильной гимназии № 44 г. Новокузнецка, где я являюсь одновременно педагогом-совместителем и родителем своего ребенка.

Названная школа уже длительное время работает над проблемой развития личности каждого школьника. В связи с этим школа создает условия для проявления и развития индивидуальных способностей ребенка. Известно, что эти способности у учащихся необходимо сначала увидеть, распознать, а затем уже помочь им раскрыться. Эту задачу и решает педагогический коллектив гимназии.

Базисной дидактической теорией для организации работы являлась теория развивающего обучения, которая ориентирует на поиск психолого-педагогических средств, воздействующих на формирование интеллекта школьника, на развитие основ творческой личности.

В гимназии создана и работает программа «Интеллектуальное возрождение», включающая в себя 3 составляющие части:

- проблемный семинар для учителей «Одаренные дети»;
- программа для учащихся «Интеллект»;
- работа с родителями «Гимназия и семья навстречу друг другу».

Остановимся, в основном, на третьем направлении работы названной программы.

Педагогический коллектив школы понимает, что только совместно с родителями можно решить в полном объеме задачи обучения, воспитания, развития учащихся и поэтому имеет целую программу привлечения родителей к решению повседневных проблем школы.

В школе созданы и работают родительские комитеты, Фонд развития, а два года назад создан высший орган учебного заведения – Совет гимназии. Двадцать из шестидесяти мест в этом органе выделе-

но родителям. Совет гимназии занимается как вопросами перспективного планирования работы школы, так и текущими ее делами.

Ежегодно администрация и педагогический коллектив школы проводят с родителями мероприятия, целью которых является: выявление родителей, которые могут организовать, а иногда и возглавить работу со школьниками по разным направлениям их творческой деятельности. Результатом этой кропотливой работы является существенный вклад родителей в задачу воспитания и развития школьников.

Так, например, родители в настоящее время возглавляют такие творческие направления работы со школьниками как:

- научно-исследовательская деятельность учащихся по разным образовательным областям;
- клуб бардовской песни;
- спортивные группы, основная задача которых заключается в укреплении здоровья детей, а не в достижении спортивных вершин и другие направления.

Родители, как правило, не только организуют и руководят данной работой, но и непосредственно участвуют в ней. Они во многом являются примером, образцом, как для своих собственных детей, так и для одноклассников своего ребенка и других ребят школы.

Несколько лет я занимаюсь с детьми старших классов в рамках небольшого курса индивидуального обучения научно-исследовательской деятельностью по школьному предмету «Экономика». По курсу разработана и утверждена рабочая программа. Основной задачей курса является получение учащимися сведений по методологии и методике исследований, его структуре, организации, подведению итогов. Изучив курс, школьники приобретают знания о теоретических и практических методах исследования, основных подходах при постановке исследовательских задач, основных видах экспериментальной проверки исследовательских разработок, назначении и способах организации эксперимента, анализе его результатов, статистической обработке.

При разработке и проведении исследования у школьников формируются умения в формулировании целей и задач исследования, его планировании, организации, проведении, анализе результатов, статистической обработке полученных материалов, представлении результатов эксперимента в виде таблиц, графиков, диаграмм.

В начале каждого учебного года, мы вместе с учителем экономики и заместителем директора по научной работе, выявляем школьников, желающих заниматься исследовательской деятельностью. Хорошим стимулом для занятий в секциях научного общества учащихся является такая введенная в гимназии новая форма сдачи итоговой ат-

тестации за курс полной средней школы, как публичная защита научных работ. Как правило, такие работы носят интегративный характер, выпускник на экзамене получает 2–3 отметки.

Позитивно влияет на привлечение учащихся к исследовательской деятельности работа предметных методических объединений, проведение традиционных «Дней науки», где учащимся предоставляется возможность проявить свой интеллект, поделиться достижениями в своих исследованиях. Одни старшеклассники выступают со своими сообщениями, другие слушают, принимают активное участие в обсуждении.

Хорошо стимулирует исследовательскую деятельность выпускников школы предоставление определенных льгот высшими учебными заведениями призерам предметных олимпиад и лауреатам научно-практических конференций.

В связи с вышесказанным многие школьники гимназии с желанием и увлечением занимаются творческой деятельностью в одной из 23 секций.

С каждым желающим заниматься в секции «экономика», мы индивидуально определяем тему исследования, его структуру, методы и средства исследования, сроки подготовки того или иного материала. При выборе темы исследования максимально учитываются интересы и способности ребенка, актуальность проблемы, которой предполагается посвятить исследование, возможность практического применения результатов и многое другое.

Постоянная работа с детьми, необходимая помощь и консультации позволяют им проводить свои изыскания на высоком уровне и в утвержденные сроки. Это подтверждается на апробации результатов исследований, которая проводится на ежегодной школьной научно-практической конференции учащихся.

Дети, занявшие призовые места в школе, участвуют со своими докладами на районных, городских и региональных научно-практических конференциях. Ряд призовых мест занято учащимися гимназии № 44 по секции «экономика» и в текущем учебном году.

В ходе выполнения учащимися своих исследований, кроме задач развития познавательной и творческой деятельности школьников, решаются и некоторые другие.

Так, например, некоторые дети в силу своей скромности, пассивности, инфантильности или других причин часто не очень активны как на уроках, так и в других видах деятельности. Вовлечение детей в исследовательскую и другую творческую деятельность мобилизует их, делает более ответственными, целеустремленными, позволяет им поверить в свои силы и возможности, дисциплинирует их, что в целом позитивно влияет на их обучение, воспитание и развитие.

К интересным и эффективным формам развития творческих способностей школьников относятся такие ежегодные конкурсы школ, как «Город друзей, город идей», «Десять лучших школ города Новокузнецка», «Сто лучших школ Кузбасса». Дети, участвующие в этих грантах вместе с педагогами, разрабатывают интересные творческие проекты по благоустройству, экологии и другим интересным направлениям, а победители еще участвуют и в их реализации.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДИСКУССИОННЫХ ПЕДСОВЕТОВ

ЧЕРДАНЦЕВА Е. П.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 94

Формирование развивающей и терапевтической среды в МОУ для педагогов является одной из задач, решаемой в ходе эксперимента в рамках муниципальной экспериментальной площадки «Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного развития педагогов с целью сохранения психологического здоровья всех участников образовательного процесса».

Осознание миссии школы в обществе, собственной роли в пространстве отношений между участниками образовательного процесса, границ профессиональной компетентности, возможности самореализации не только в профессиональной деятельности, но и в творческой – это основные ориентиры в построении профессионально-развивающей среды в МОУ.

Педколлектив – особое сообщество. Женское, разновозрастное, очень эмоциональное, патерналистски настроенное, всегда «правое» (даже тогда, когда левое), привычное к психологическому насилию (одновременно ранимое и ранящее). Педагоги нуждаются в признании и благодарности, страдают от «двойного стандарта» в отношениях и воспроизводят его, проповедуют порой полярные взгляды на природу ребенка, совсем не обязательно гуманистические.

Дискуссионные педсоветы проводятся в МОУ уже не первый год. Педсовет «Профилактика психологического насилия в образовательной среде МОУ» – 2003 г., «Оценка – путь к успеху?» – 2004 г., «Не хочу учиться ... или создание психолого-педагогических условий для развития познавательной мотивации учащихся» – 2005 г.

«Сотрудничество с родителями: опыт, проблемы, перспективы» – 2006 г., «Цели и ценности» – 2007 г.

Формулировка темы педсовета как вопроса или тезиса позволяет прежде всего создать пространство для публикации самых различных точек зрения на предмет обсуждения, что обеспечивает терапевтический эффект потому, что группа в момент публикации является как бы эмоциональным контейнером для участника, обеспечивает безопасность выражения чувств (интересно, что в «обратной связи» одна из участниц обозначает это как «выпустила пар»).

На педсовете всегда представляется опыт организации учебной деятельности педагогов разного уровня педагогического мастерства в виде мастер-классов или открытых уроков-лабораторий.

Гарантией безопасности педагога при анализе урока является алгоритм «обратной связи», безоценочность суждений участников, что является предметом особой заботы психологической службы.

Как правило, подготовка к педсовету носит трехчастный характер.

1 этап. Теоретическое погружение через самообразование, семинары и групповую работу, где происходит актуализация представлений и собственного опыта по данной теме, причем в описании опыта используется схема цикла опыта (Международный институт психологического консультирования и психотерапии «Гармония», Санкт-Петербург). Ценность этого этапа несомненна: именно от его результативности зависит дальнейшее продвижение. Это один из самых трудных этапов подготовки, так как специально выделенного временного ресурса он не предполагает. Наиболее эффективными формами на этом этапе является информирование, фокус-группа, участие в координационных совещаниях, научно-методических советах, в разработке мастер-классов педагогов, индивидуальных консультациях.

Особенностью кадровой ситуации в МОУ является совмещение в одном физическом лице функциональных обязанностей заместителя директора по НМР, психолога и руководителя службы, что позволяет ему выступать фасилитатором и организатором процесса.

Педагога имеет возможность выбрать подходящую для себя тему и форму работы в микрогруппе.

Оптимально, чтобы уже на этом этапе психолог работал с той же группой, с которой он будет работать во время педсовета. Включенность персонала в процесс на этом этапе невысокое и достигает 25–30 %. На этом же этапе формируется программа педсовета: наполнение педмастерских, вопросы для обсуждения в лаборатории, алгоритм «обратной связи».

2 этап. После того, как программа педсовета утверждена, согласованы организационные условия и информационное поле сформировано, проводится педсовет, который состоит из нескольких частей:

работа мастер-классов по теме, рефлексия представленного опыта, обобщение (модерация) в малой группе, формирование группового представления через создание метафоры или образа, формулирование предложений в решение педсовета, публикация материала на «большом круге», обсуждение в «большом круге», принятие решения. В «теле» педсовета всегда предусматривается творческий момент, подведение итогов: персональных или групповых, неожиданные сюрпризы, подарки. Это обеспечивает позитивную атмосферу, делает действие «затейным», увлекательным, поддерживая тем самым социальный мотив профессиональной деятельности. Включенность в процесс высокая.

3 этап. Рефлексия в малых группах, «обратная связь», анализ результативности педсовета и процесса на научно-методическом совете. Структурирование «обратной связи», вычленение запроса, дальнейшее, в том числе индивидуальное, сопровождение. Отклик на педсовет может быть представлен коллективу в виде фотоокна или творческих заметок в учительской. Включенность персонала высокая.

Таким образом, психологическая составляющая в подготовке и проведении педсовета достаточно многообразна, что способствует не только профессиональному развитию педагогов, но и решает терапевтические задачи (вентилирует чувства, «проявляет» позиции педагога, делает его «видимым», упорядочивает коммуникации, поддерживает самоуважение педагога).

РАЗДЕЛ 8

Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования

ОСОБЕННОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМ ПРОЦЕССОМ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

ЯНГИЧЕР Н. С.

п.г.т. Федоровский, Муниципальное общеобразовательное учреждение Федоровская средняя общеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением отдельных предметов

Инновационный процесс, осуществляемый в школе, требует четкого и эффективного управления. Главная задача руководства и исследователей инновационной школы – «свести отклонения от прогнозируемого результата до минимума», так как объектом любого педагогического процесса являются дети.

Инновационные школы по определению являются лидерами в развитии и реализации нововведений в образовательном процессе. Для них характерен активный тип поведения. В связи с этим от руководства школы требуется знание и понимание общих тенденций развития образования, ориентация в новых течениях педагогической науки и новых педагогических технологиях. Компетентность и профессионализм руководителя школы позволяют ему сделать обоснованный выбор стратегии инновационного поведения школы. В. С. Лазарев выделяет два типа стратегий: частичная и системная. Частичная стратегия инновационных изменений предполагает реализацию в образовательном учреждении нескольких независимых друг от друга инновационных проектов. Каждый из них ориентирован на изменение какой-то части образовательного процесса, что в целом должно привес-

ти к позитивным изменениям результатов деятельности школы. Системная стратегия инновационных изменений предполагает согласованность инновационных проектов и их ориентированность на достижение общего результата. Как правило, руководители таких инновационных школ имеют долгосрочные программы развития. Исходя из типа стратегии инновационного поведения, строится и управление инновационным процессом в образовательном учреждении.

В реализации управленческой деятельности каждый руководитель ориентируется на определенный подход в управлении развитием образовательного учреждения. В. С. Лазарев, рассматривая теоретические основы и методы управления школой, описывает следующие подходы к управлению. Первый – по субъекту управления развитием. Он предполагает административный подход, при котором только администрация школы занимается вопросами инноваций, спуская директивы педагогическому коллективу, и партисипативный (участующий) подход, при котором в разработке планов и принятии решений совместно работают администрация школы и педагогический коллектив. Второй – по целевой ориентации. В рамках этого подхода различаются управление, ориентированное на процесс, и управление, ориентированное на результат. Третий подход – по уровню интегрированности управления. Он предполагает управление, ориентированное на автономное, независимое друг от друга освоение новшеств, и управление, ориентированное на реализацию всей совокупности новшеств как целостного комплекса – системное управление. И четвертый подход – по типу реагирования на изменения, требующие решений. По этому признаку различают два типа управления: опережающее и реактивное. Нельзя сказать, что какой-либо из обозначенных подходов является самым эффективным, все зависит от условий функционирования образовательного учреждения.

Выбор того или иного подхода в управлении инновационным процессом должен базироваться на учете реальных условий. В качестве определяющих факторов выбора выступают принятая стратегия инновационного поведения, профессиональная готовность руководства и зрелость коллектива школы. В числе факторов, влияющих на эффективность управления инновационным процессом, можно отметить: высокая информированность о потенциально возможных нововведениях; глубокое и полное понимание актуальных проблем образовательного учреждения; рациональность выбора целей развития; интегрированность целей; реалистичность планов; заинтересованность педагогического коллектива в активном освоении новшеств и контролируемость инновационных процессов.

Наиболее эффективным подходом к управлению в условиях инновационного процесса является подход, основанный на принципах партисипативного, системного, целевого и опережающего управления. Как отмечает В. С. Лазарев, такой подход способствует разработке целей и планов развития инноваций, исходя из системного анализа состояния школы, при участии всего педагогического коллектива. Направления развития школы выделяются, исходя из актуальных и перспективных требований к ней. Общая и частная цели развития определяются в виде проекта будущей школы, в виде стройной и целостной системы. В разработку и оценку этого проекта администрация школы подключает активных членов педагогического коллектива, создавая творческие группы по проблемам и организуя широкое обсуждение проекта в коллективе. Разрабатываются детальные планы реализации проекта, и формируется комплекс «контрольных точек» (промежуточных целей) с целью своевременного выявления проблем в развитии. Стиль руководства ориентирован на побуждение активности и интереса членов педагогического коллектива.

Таким образом, выбор стратегии развития школы – одна из сложных и важных задач руководителя. Он должен быть обоснованным и осознанным, учитывать внешние и внутренние условия, в том числе уровень развития школы, профессионализм педагогического коллектива, наличие у него опыта разработки и реализации инновационных проектов. В зависимости от выбранной стратегии определяется и подход в управлении инновационной деятельностью образовательного учреждения. Из многообразия существующих подходов к управлению в условиях инновационного процесса наиболее эффективным является подход, основанный на принципах партисипативного, системного, целевого и опережающего управления. В педагогической литературе его называют программно-целевым подходом.

Программно-целевой подход к управлению развитием образовательного учреждения обеспечивается за счет разработки специальных целевых комплексных программ, выступающих в качестве основного средства системного управления развитием. Целевая комплексная программа – это важный стратегический документ образовательного учреждения, переходящего в инновационный режим жизнедеятельности и принявшего за основу программно-целевую идеологию развития. Она определяет исходное состояние школы, образ желаемого будущего, состав и структуру действий по переходу от настоящего к будущему, то есть стратегию и тактику развития. Существуют определенные требования к программам: актуальность, прогностичность, рациональность, реалистичность, целостность, контролируемость и чув-

ствительность к сбоям. Исходя из традиций программно-целевого управления и опыта разработки и реализации программ развития в российских образовательных учреждениях, исследователями выработана конкретная структура программы развития школы. Она включает следующие позиции: краткая аннотация (паспорт) программы; информационная справка об образовательном учреждении; аналитическое и прогностическое обоснование программы (проблемный анализ состояния школы); концептуальный проект будущего состояния школы как системы; стратегия и тактика перехода школы в новое состояние; приложения.

Исходя из выбранного подхода в управлении инновационным процессом, в данном случае, программно-целевого, определяются функции и направления управленческой деятельности. По сути, это стандартные управленческие функции: планирование, организация, руководство и контроль. Их специфичность задается ситуацией инновационности образовательного процесса.

Первая управленческая функция – это планирование развития образовательного учреждения. В условиях программно-целевого подхода системное планирование предполагает решение следующих задач: проблемно-ориентированный анализ состояния школы, разработка концептуального проекта желаемого будущего, оценка и выбор нововведений, разработка стратегии изменений и плана ее осуществления. Результатом должна стать стройная и логичная целевая комплексная программа развития образовательного учреждения.

Вторая управленческая функция – это обеспечение организационной структуры реализации программы развития. В. С. Лазарев рассматривает два основных способа построения организационной структуры. Первый способ предполагает использование действующей в образовательном учреждении структуры управления. В данном случае действующим структурным подразделениям, наряду с выполнением функций по обеспечению учебно-воспитательного процесса, устанавливаются задания, связанные с выполнением различных частей программы развития. При такой организации вся тяжесть выполнения функций координации ложится на руководителей верхнего уровня, и они оказываются перегруженными решением вопросов согласования взаимодействия подразделений. Второй способ предполагает создание специальной целевой структуры, которая действует параллельно с линейно-функциональной, но имеет временный характер. Эта целевая структура представлена Советом по развитию школы, целевыми руководителями (координаторами) и ответственными исполнителями. Второй способ наиболее эффективен для управления реализацией инновационной программы.

Целевые структуры представляют собой гибкие организационные структуры проектного или матричного типов. Формирование этих структур предполагает определенную степень децентрализации управления. Иначе руководство окажется перегруженным решением текущих задач, как управления, так и развития, что отрицательно может сказаться на протекании инновационного процесса в образовательном учреждении. Но для эффективной деятельности организационных структур необходимы хорошо налаженные механизмы горизонтальной координации. Создание условий для их формирования является одной из задач руководства, которое должно ориентироваться на демократические принципы управления.

Третья управленческая функция – это собственно руководство инновационно-ориентированным коллективом. С момента разработки целевой программы и на всех этапах ее реализации необходимо создать условия для широкого участия педагогического коллектива в инновационной деятельности. В связи с этим руководитель образовательного учреждения будет решать специфические задачи: преодоление сопротивления со стороны некоторых педагогов и поиск сторонников реализации инновационной деятельности.

Главное направление деятельности руководителя – формирование команды, которая будет заниматься инновационной деятельностью. В условиях перехода школы в инновационный режим объективно происходит процесс самоопределения педагогов и учащихся. Коллектив, вступающий в инновационный процесс, с точки зрения П. И. Третьякова, проходит несколько стадий развития: робость – кликушество – стабилизация – сотрудничество – зрелый коллектив. Последние две стадии характеризуются высоким уровнем осознания коллективом инновационного процесса. Исходя из этого, руководитель решает определенные задачи:

1. Определение отношения к инновации, сбор альтернативных мнений о ней. По выборочным статистическим данным, на стадиях зарождения идеи нового и целеполагания члены школьного коллектива по степени мотивации к инновациям разделяются примерно следующим образом: I группа – лидеры (1–3 %), II группа – позитивисты (50–60 %), III группа – нейтралы (30 %), IV группа – негативисты (10–20 %). Очевидно, что переход в поисковый и нетрадиционный режим деятельности вызывает неоднозначное отношение коллектива и зависит от личностных особенностей педагогов: компетентности, самооценки, степени рефлексии, креативности и т.д.

2. Повышение мотивации к инновационной деятельности. Педагог может активно включиться в инновационную деятельность только

при условии четкого понимания той пользы, которую он получит в результате приложения требуемых для освоения нового усилий. Он должен быть уверен в достижимости результата, в получении ожидаемых последствий при достижении этого результата, в полезности этих последствий. В качестве побуждающих мотивов могут выступить: возможность реализации творческих способностей, полезность для учебно-воспитательного процесса, самосовершенствование. На всех этапах инновационного процесса должно происходить моральное и материальное стимулирование участия педагогов.

3. Управленческое консультирование. В связи с тем, что инновационная деятельность очень сложна по своей природе, руководитель должен оказывать серьезную поддержку своим подчиненным, обучать методам группового решения проблем. Он должен способствовать повышению самооценки учителей и их стремления к саморазвитию. В инновационных коллективах должна быть сформирована система подготовки, повышения квалификации и консультирования, должно поощряться профессиональное общение и распространение опыта.

Таким образом, основные задачи руководства – это постановка целей перед исполнителями инновационной программы и создание благоприятной мотивационной среды инновационной деятельности.

Четвертая функция управленческой деятельности – это контроль, анализ и регулирование инновационных процессов. От эффективной реализации данной функции зависит успех инновационной деятельности образовательного учреждения. Своевременное устранение возникающих проблем в реализации инновационных проектов позволяет сохранить тенденции устойчивого развития школы. Для успешного контроля и регулирования инновационных процессов необходимо решение следующих задач:

1. Формирование инновационного банка, представленного в виде картотеки на каждую инновацию, реализуемую в образовательном учреждении. В карте «Характеристика инноваций и нововведений» отмечаются: проблема, цель инновации, ее сущность, прогнозируемый результат, классификация инновации по области применения знаний, инноватор, стадии инновации (формирование идеи, целеполагание, разработка, апробация, распространение, рутинизация), количество экспериментального апробирования, особенности инновационного эксперимента, формы контроля (общественность, самоконтроль, эксперты), оценка инновации, возникающие проблемы по ходу реализации.

2. Контроль и анализ результатов на основе данных инновационного банка. Основные задачи: констатация, экспертная аналитическая оценка достигнутых результатов и выводы для коррекции инно-

вационного процесса. Кроме этого, оценивается деятельность всех участников инноваций и результатов управления инновациями. При анализе определяется причина отклонений от запланированного результата, слабые места в управлении и пробелы в знаниях педагогического коллектива. Рекомендуется осуществлять контроль за результатами инноваций порубежно, например, по итогам полугодия или учебного года. Исходя из итогов экспертного контроля и анализа, педагогическим коллективом разрабатывается программа по регулированию и коррекции инноваций.

Таким образом, управление инновационным процессом является сложным и ответственным видом управленческой деятельности. Оно требует от руководителя системы знаний об основном содержании управленческой деятельности в условиях инновационного процесса в ОУ, умения разрабатывать ЦКП развития школы, планировать и организовывать контроль и регулирование инновационного процесса в образовательном учреждении.

ФОРМИРОВАНИЕ КАЧЕСТВ ВЗАИМОПОМОЩИ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕКТИВНОГО ТВОРЧЕСТВА

ДЕВЯТОВА Т. Н.

г. Екатеринбург, Администрация
Железнодорожного района г. Екатеринбурга

Проблема творческого развития детей всегда была одной из наиболее актуальных в дошкольной педагогике. В «Государственном стандарте дошкольного образования» и «Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено)» указывается, что ребенок старшего дошкольного возраста способен к созданию и воплощению собственных замыслов, он стремится к творческому самовыражению в разных видах деятельности, оказывая при этом поддержку и помощь сверстнику.

Особое значение в процессе формирования положительного отношения ребенка к другим людям отводится предметам художественно-эстетического цикла, где дошкольникам открываются широкие возможности для приобретения опыта взаимной помощи в коллективном творчестве. При включении детей в разные виды творческой деятельности происходит освоение ребенком способов реализации замыслов в совместной коллективной деятельности. Воспринимая художе-

ственные произведения, он учится быть доброжелательным и терпимым по отношению к другим людям. Художественные произведения стимулируют проявление у дошкольников чувства сопереживания к другому человеку, автору художественного произведения и его герою, результатом которого становится желание помочь другому.

На музыкальных же занятиях детьми приобретаются знания о музыке, формируется музыкальный кругозор и элементарная музыкальная эрудиция, умения взаимодействовать с музыкой, т.е. адекватно реагировать на характер музыки, осуществлять художественно-эмоциональное восприятие музыкального образа, понимать, деятельностно выражать эмоциональное отношение, интерпретировать музыкальный образ в разных видах художественной и игровой деятельности; в процессе участия ребенка в разных видах музыкальной деятельности формируется опыт творческой деятельности.

Все это может проходить как индивидуально, так и коллективно, так как творческое развитие дошкольников, по мнению В. В. Давыдова, Н. Н. Вересова, П. Хаккарайне, может эффективно происходить в коллективной деятельности [1]. В. В. Давыдов считал, что индивидуальное творчество детей возникает в процессе их коллективной деятельности. Сначала творческую деятельность дошкольники осуществляют в коллективной форме, поддерживая друг друга в принятии решения какой-либо задачи, а затем в индивидуальной творческой деятельности и, наоборот, сначала индивидуально решают творческую задачу, а затем оказывают помощь другим детям в решении какой-либо задачи, участвуя в коллективной творческой деятельности.

Кроме того, в процессе творческой деятельности, осуществляемой в разных видах коллективной деятельности и приводящей к индивидуальной творческой деятельности, происходит приобретение опыта взаимопомощи: дети совместно составляют план своих действий, проявляя активность в планировании, планируют игру, учитывая мнения всех членов группы, активно распределяют роли в группе между собой, проявляют доброжелательное отношение друг к другу, активно предлагая помощь всем членам своей группы, давая по окончании игры свою оценку.

Одним из видов творческой деятельности является деятельность музыкальная, которая может осуществляться и на обязательных занятиях, и в досуговых формах. В досуговой форме, или в свободной коллективной творческой деятельности, дети приобретают умения ставить общие цели, планировать совместную работу, предлагать новые варианты решения задач, согласовывать мнения многих членов

детского коллектива, учитывая желания и возможности каждого его участника, что способствует приобретению опыта взаимной помощи.

В методической литературе авторы наиболее часто описывают взаимодействие детей в коллективном творчестве по изобразительной деятельности и художественному труду при создании поделок, аппликаций, рисунков, по физической культуре – в упражнениях, в подвижных играх. В музыкальном воспитании взаимодействие детей рассматривается авторами в связи с исполнительскими задачами на музыкальных занятиях при пении хором, музыкально-ритмических движениях, театрализации, инсценировании попевок, игре на детских музыкальных инструментах.

Некоторыми авторами (А. Г. Гогоберидзе, В. А. Дергунская) рассматривается комплекс принципов организации свободной (досуговой) музыкально-творческой деятельности дошкольников, они также уделяют внимание и приобретению музыкального опыта. Этот комплекс состоит из принципов гуманизации, учета и развития субъектных качеств и свойств ребенка в ходе музыкально-творческой деятельности, субъект-субъектного взаимодействия в процессе организации музыкально-творческой деятельности, педагогической поддержки, продуктивности музыкально-творческой деятельности дошкольников, синкретичности. Таким образом, включаясь в коллективное творчество в этих видах деятельности, дошкольники приобретают опыт взаимопомощи. В методике музыкального воспитания авторами отдельно не описываются методы и приемы, способствующие приобретению опыта взаимопомощи дошкольниками в коллективном творчестве [3].

Объединяя все вышеизложенное в связи с проблемой приобретения опыта взаимопомощи детьми старшего дошкольного возраста, можем предполагать, что решению указанной проблемы будет способствовать изготовление детьми музыкальной игрушки-инструмента, так как этот процесс объединяет в себе ряд дисциплин ДОУ: музыкальные занятия, конструирование, ИЗО. Основным видом деятельности в дошкольном возрасте является игра, изготовление музыкальной игрушки возможно в игровой форме, оно проводится во второй половине дня, то есть в свободной деятельности.

Значение самодельных музыкальных игрушек для коллективного творчества и приобретения опыта взаимопомощи очень велико. В народной педагогике издревле велось приобщение детей к тайнам мастерства изготовления игрушек, в том числе и музыкальных, которые затем использовались в играх. Изготовление таких самодельных музыкальных игрушек широко применялось в разных странах: России, Германии, Австрии, Югославии, Японии и др. Игрушки помогали

пробуждать в ребенке потребность в творчестве, способствовали укреплению взаимопонимания между детьми и взрослыми, развивали коллективную творческую активность детей [5].

К сожалению, самодельные музыкальные игрушки очень редко используются в настоящее время воспитателями в ДОУ как для формирования музыкальных способностей детей, так и для приобретения опыта взаимопомощи. В литературе по трудовому и музыкальному воспитанию детей недостаточно описаны методы и приемы создания самодельных музыкальных игрушек в процессе свободной (досуговой) деятельности дошкольников, хотя на необходимость применения самодельных музыкальных игрушек в процессе художественного воспитания детей указывают ряд авторов: В. Н. Вишневецкая, Н. Г. Тагильцева, Е. А. Флерица, Т. А. Куликова [5; 6].

На основе теоретической разработки вопроса были разработаны: образовательная программа «Звук-волшебник», в которой поэтапно обозначено формирование опыта взаимной помощи детей; музыкальная хрестоматия «Звук-волшебник», где дан музыкальный репертуар с партитурами для каждой музыкальной игрушки; CD диск (2 части) с музыкальным материалом по программе «Звук-волшебник»; методическое обеспечение дидактической игры «Где живут звуки?», когда дети друг другу загадывают загадки, задают вопросы и помогают на них ответить; электронное учебно-методическое пособие «Звук-волшебник», направленное на приобретение опыта планирования работы, вариативного решения задач от этапа изготовления музыкальной игрушки-инструмента до исполнения на ней фрагмента музыкального произведения или ритмического рисунка.

Наиболее эффективной формой работы, используемой в процессе прохождения программы, была «совместно-взаимодействующая» (И. Н. Турро), осуществляемая в небольших группах по 3–5 человек. Такая малая группа позволяла детям меняться ролями «лидер-исполнитель» и реализовывать общение со всеми ее членами более эффективно, чем в больших группах, где общение одного ребенка со всеми членами группы порой невозможно [4].

Вся образовательная программа «Звук-волшебник» была построена таким образом, чтобы опыт взаимопомощи приобретался постепенно и последовательно, и включала три этапа [2].

На первом этапе реализовались три темы: «Где живут звуки?», «Мы веселые игрушки, озорные погремушки» и «Звук живет в любом предмете», в процессе изучения которых дети осваивали опыт планирования работы в группе. В рамках темы «Звук живет в любом предмете» прививался опыт вариативного решения задач. На первом этапе

освоения программы активную роль играл взрослый – воспитатель, он объяснял всем детям, как нужно изготовить музыкальную игрушку, организовывал игру детей на созданных игрушках-инструментах. Детьми изготавливались простые музыкальные игрушки: погремушка, деревянные палочки, музыкальная коробочка. Основным методом приобретения опыта планирования работы и вариативности решения явился информационно-практический. Дети, рассматривая предложенную воспитателем музыкальную игрушку, называют материал, из которого она выполнена, подбирают его для изготовления, а затем каждый из детей делает музыкальную игрушку и исполняет на ней нетрудный ритмический рисунок. Основные приемы, которые использует педагог: беседа, рассказ, загадки, считалки, подвижные и дидактические игры.

На втором этапе дети познакомились с тремя темами: «Звук-волшебник», «Барабан грохочет, будто сильный гром», «Колокольчик звонкий, голосочек тонкий». На данном этапе воспитатель выступал в роли «подсказчика» или помощника. Он оказывал помощь не всегда, а только при определенных обстоятельствах, когда дети не могли самостоятельно спланировать работу, распределить между собой обязанности, когда сами дети просили воспитателя помочь им, когда в группе возникал конфликт. На данном этапе дети изготавливали более сложные музыкальные игрушки: барабан, колокольчик, музыкальный треугольник, кастаньеты – и исполняли уже не ритмический рисунок на них, а небольшую попевку, мелодию. Основным методом, используемым для приобретения детьми опыта разработки идеи при изготовлении самодельной игрушки, в исполнении на ней фрагмента музыкального произведения или ритмического рисунка музыкального произведения), являлся также информационно-практический. Дети, рассматривая предложенную воспитателем музыкальную игрушку, называют материал, из которого она выполнена, предлагают свой вариант материала для выполнения музыкальной игрушки, подбирают его, а затем, разделившись на группы, распределив обязанности между собой, делают музыкальную игрушку и исполняют на ней фрагмент музыкального произведения или ритмический рисунок. При этом используются такие приемы, как выполнение творческих заданий по изготовлению игрушки и исполнение на ней фрагмента музыкального произведения или ритмического рисунка фрагмента музыкального произведения. Опыт разработки идеи приобретался в процессе выполнения творческих заданий: «Из чего еще можно сделать барабан?», «Как украсим колокольчик?», «Какую знакомую вам песню можно озвучить колокольчиком?». Дети из небольшой группы (3–5 человек) «считались», в результате чего каждый член группы знал о том, какое действие он выполнял.

На третьем этапе проходило закрепление всех приобретенных навыков опыта взаимопомощи: планирование работы, вариативность решения задачи при участии всего коллектива, разработка музыкальной игрушки, изготовлении ее, исполнении на ней фрагмента музыкального произведения или ритмического рисунка. На третьем этапе дети изучали две темы: «Инструменты народов разных стран: Россия, Япония, Испания, Индия», «Радуга звуков». Основным методом, используемым для приобретения детьми опыта взаимной помощи как в изготовлении самодельной игрушки, так и в исполнении на ней фрагмента музыкального произведения или ритмического рисунка музыкального произведения, являлся практический. Взаимодействие между детьми группы отрабатывалось в процессе игры на самодельных музыкальных игрушках. Дети сначала планировали вступление инструментов, затем тренировались, чтобы это вступление проходило без задержки, для чего требовалось четкое взаимодействие между детьми. Исполнение произведения или ритмического рисунка, хотя и под руководством воспитателя, также требовало четкого взаимодействия между детьми. В процессе свободной деятельности дошкольники устраивали концерты с использованием самодельных музыкальных игрушек. Иногда эти самодельные музыкальные игрушки являлись аккомпанементом к пению детей. Эти же самодельные музыкальные игрушки были введены музыкальным руководителем в музыкальные занятия. На них дошкольники исполняли музыкальные произведения, самостоятельно планируя взаимодействие между собой при исполнении.

В заключение можно сделать вывод, что приобретение детьми опыта взаимопомощи происходит наиболее эффективно в процессе изготовления музыкальной игрушки-инструмента. Это объясняется тем, что дети в процессе коллективного творчества активно участвуют в разных видах деятельности и взаимодействуют между собой при составлении плана работы, принятии вариативного, нового решения по изготовлению музыкальной игрушки и во время исполнения на ней фрагмента музыкального произведения или ритмического рисунка какой-либо выбранной мелодии или попевки. Дети научились учитывать желания участников коллектива, проявляя активность и самостоятельность, предлагая помощь друг другу при распределении обязанностей между всеми членами коллектива, при выборе и подборе необходимого материала для создания музыкальной игрушки. В предложении помощи всем участникам детского коллектива они выражали доброжелательность по отношению ко всем детям.

Литература

1. Вересов, Н. Предпосылки возникновения коллективной деятельности у старших дошкольников [Текст] / Н. Вересов, П. Хаккарайнен // Вопросы психологии. – 2001. – № 1.
2. Девятова, Т. Звук-волшебник: образовательная программа по музыкальному воспитанию старших дошкольников [Текст] / Т. Девятова. – М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2006.
3. Козлова, С. Дошкольная педагогика [Текст] : учеб. пособие / С. Козлова, Т. Куликова. – М. : Изд. центр «Академия», 2000.
4. Комарова, Т. Коллективное творчество детей [Текст] : учеб. Пособие / Т. Комарова, А. Савенков. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998.
5. Радынова, О. Музыкальное воспитание дошкольников [Текст] / О. Радынова, А. Катинене, М. Палавандишвили. – М. : Просвещение, 1994.
6. Тагильцева, Н. Г. Звуки музыки. Звуки жизни [Текст] : метод. пособие / Н. Г. Тагильцева. – Екатеринбург, 2005.

ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

НИКИФОРОВА О. А.

г. Кемерово, Кузбасский региональный институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

ПЕРМЯКОВА В. В., КУЗЬМИНА Н. Ю.

г. Польшаево, Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 32

Оптимальное взаимодействие человечества и природы, сохранение и поддержание жизненно важных экологических условий – чистоты воды, воздуха, определенного количества продуктов и их запасов – возможно только при наличии в каждом человеке достаточного уровня эколого-нравственной культуры, экологического и нравственного сознания, формирование которых начинается с детства и продолжается всю жизнь.

Согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, «возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, требует формирования современного мышления у молодого поколения».

В экологически неблагоприятном Кузбассе с его техногенной специализацией, охрана окружающей среды от загрязнения и разрушения, бережение генетического разнообразия биосферы, сохранение здоровья человека имеют объективную значимость. Актуальность данной проблемы подтверждена и результатами исследования «Экологическая обстановка микрорайона школы», проведенного учащимися НОУ «Исток» МОУ СОШ № 32 г. Полысаево.

Поскольку образование является одним из наиболее действенных средств формирования, в том числе и экологического мировоззрения человека, возникает необходимость решительного шага в развитии его структуры и содержания. Вниманию читателей предлагаем некоторые основные теоретико-практические подходы, используемые педагогическим коллективом школы при экологическом воспитании и образовании обучающихся.

Обеспечение экологического воспитания и образования станет реальностью лишь в результате установления системы всеобщего, комплексного и непрерывного экологического воспитания и образования, охватывающей весь процесс дошкольного, школьного воспитания и образования, профессиональной подготовки специалистов в средних и высших учебных заведениях и др. В соответствии со ст. 74 Федерального закона «Об охране окружающей среды» (от 19.12.91 г) овладение минимумом экологических знаний, необходимых для формирования экологической культуры граждан, во всех дошкольных, средних и высших учебных заведениях, независимо от их профиля, обеспечивается обязательным преподаванием основ экологических знаний. Формирование основ экологического мышления и воспитания у наших детей осуществляется с детского сада с использованием программ «Маленький принц Земли» и «Три плюс четыре».

Основная цель экологического образования – формирование экологического сознания и мышления обучающихся на основе активной жизненной позиции.

Реализация представленной цели предполагает выполнение ряда задач:

- формирование эгоцентристского типа экологического сознания обучающихся;
- формирование субъектно-этического отношения ученика к природе;
- вооружение знаниями и умениями, необходимыми для осознания вопросов социально-экологических отношений и принятия природосообразных решений;
- формирование экологически ответственного поведения обучающихся.

Основными функциями образовательного учреждения по экологическому образованию школьников являются:

- образовательная – непосредственно совместная учебная деятельность педагогов, специалистов и обучающихся, в ходе которой дети и подростки овладевают экологическими знаниями;

- организаторская – проведение экологических мероприятий, природоохранной работы, оказание научно-исследовательской помощи обучающимся;

- воспитательная – проведение работы по формированию экологической культуры школьников с учетом возрастных особенностей.

В. Е. Соколов и Н. М. Чернова [4] считают, что в программах средней школы центром экологической подготовки учащихся должна стать биология, поскольку невозможно представить современного экологически грамотного человека без знания основ строения клетки, законов наследственности и изменчивости, не имеющего представлений об эволюции и не знакомого с азами классификации видового и экологического разнообразия жизни, принципами ее упорядоченности.

Естественно, что экологическое образование не может замыкаться только в рамках биологической науки. Так, география может внести существенный вклад в формирование экологического системного мышления и понимание условий жизни на Земле, астрономия – в понимание космических влияний на жизнь, химия – в познание механизмов загрязнения среды, методов их предотвращения и т.п. Но все экологическое содержание этих дисциплин должно вращаться вокруг законов и условий жизни на Земле. Это же относится и к социальным наукам. Большие возможности по формированию экологического сознания заложены в курсе «Основы безопасности жизнедеятельности». Главный аспект экологизации дисциплин – оценка отношения людей к природной среде, к живой природе на разных этапах развития общества, в разных сферах деятельности.

В изучении каждого предмета выделяется региональный и краеведческий компоненты.

В региональном компоненте сохраняется реальная возможность введения в учебный план школы интегрированного предмета «Экология», содержание которого целесообразно строить с учетом региональных особенностей экологической ситуации. Для регионального компонента актуальной задачей является обеспечение преемственности в содержании экологического образования, особенно в плане связи теоретических знаний с практической деятельностью учащихся [3]. Это можно осуществить путем выделения учебного времени на проведение учебных экологических практикумов для учащихся разных

классов. Такие практикумы проводятся путем сочетания учебных занятий в лабораторных условиях и/или в окружающей среде.

Содержание экологического образования должно быть тесно связано с гражданским, патриотическим, правовым, трудовым, нравственным, эстетическим образованием, с национальными и общечеловеческими аспектами воспитания. Экологическое образование, в целом, соответствует следующей схеме [4].

Дошкольники знакомятся с отдельными объектами и явлениями природы, ухаживают за животными и растениями живого уголка.

Для младших школьников – это углубление элементарных знаний, введение в содержание общего образования экологических аспектов, примеров нерационального использования природных богатств. Главное отличие от предыдущего этапа – усвоение фактов уже как научных знаний.

В средних классах изучается питание растений и животных и связанная с этим проблема загрязнения природы химическими удобрениями, создание гидроэлектростанций и применяемые при этом меры по защите «рыбных богатств», ареалы обитания редких животных и растений и организация соответствующих охраняемых территорий и т.п. Экологические проблемы рассматриваются уже в самостоятельных курсах ботаники, зоологии, географии и во внеклассной работе по этим предметам.

Для процесса экологического образования старшеклассников характерна направленность на мировоззренческие, философские аспекты взаимодействия общества и природы, а также углубление и расширение знаний эволюционного, комплексного, обобщающего характера. Экологическое образование; также как и на предыдущем этапе, осуществляется в рамках курсов биологии, географии и, в отдельных случаях, самостоятельного предмета «экология».

В школьном компоненте в наиболее полной мере может реализоваться идея о конструировании «индивидуальной траектории обучения». Наилучшим образом этого можно достичь путем вовлечения учащихся в выполнение школьных экологических проектов. Работа над проектами проводится с использованием прогрессивной педагогической технологии – индивидуальная учебная деятельность организуется в малых группах сотрудничества. На заключительном этапе каждая малая группа сотрудничества оформляет соответствующим образом выполненный проект и докладывает о нем на конференциях разного уровня: школьных, городских, районных и других. Именно в такой работе наиболее полно проявляется тесная связь основного и дополнительного экологического образования. При этом у школьников заметно меняется характер оце-

ночных суждений; вырабатываются привычки следовать экологическим нормативам в личных поступках и поведении; появляется потребность придерживаться здорового образа жизни.

Основными методами экологического образования являются: лекция, беседа, рассказ, практические и исследовательские работы, упражнение, приучение, педагогическое требование, общественное мнение, воспитывающие ситуации.

Важнейшими средствами экологического образования могут быть: окружающая природа и люди, музеи, выставки, оборудованные учебные кабинеты и лаборатории, видео- и кинофильмы, учебники и определители растений и животных, произведения художников, писателей-натуралистов, поэтов.

Полноценное экологическое образование предполагает сочетание классно-урочного обучения с организацией внеклассной деятельности, включающей исследовательскую и практическую работу школьников. Такой подход позволяет усилить мотивацию и воспитательный эффект обучения.

На одних уроках биологии не решить всех задач по экологии. Поэтому одним из важных условий является осуществление взаимосвязи обучения и воспитания с различными видами и типами внеурочной деятельности. В ней необходимо найти такие методы и формы работы, которые бы соответствовали возрастным особенностям детей, формировали бы у них целостную картину мира, бережное отношение к природе, активную деятельную позицию подростков, обеспечивали бы их личностное и интеллектуальное развитие. В процессе таких занятий подростки развивают творческие способности, инициативу, наблюдательность и самостоятельность, приобретают трудовые умения и навыки, развивают настойчивость и трудолюбие, учатся применять полученные знания на практике, у них формируется естественнонаучное мышление. Использование во внеурочной деятельности задания с проведением наблюдений и опытов, способствует развитию исследовательских умений.

Внеклассные занятия можно классифицировать по разным принципам: с учетом количества участников (групповые, массовые, индивидуальные), по реализации занятий во временных рамках (эпизодические или постоянно действующие); по содержанию (внеклассные занятия по ботанике, зоологии, анатомии) и т.д.

Для решения экологических проблем необходимы разнообразные формы экологического образования. «Опыт убеждает, что лозунги, лекции и даже самые хорошие книги и фильмы недостаточны для формирования активного экологического сознания. Они необходимы,

но одного этого мало... Сознание формируется в процессе деятельности... Если мальчик или девочка огораживают муравейники, спасают мальков, они как бы участвуют в работе самой природы. Здесь воспитывается не просто милосердие, а происходит нечто большее, чему нет названия и что, лишь в слабой степени, отражает термин «формирование сознания» [2].

Формирование эколого-нравственной культуры, экологического и нравственного сознания обучающихся продуктивно при проведении экологических экскурсий и работе на пришкольном участке, в теплице, живом уголке, на учебной экологической тропе и др.

Экологическая экскурсия должна рассматриваться как важнейшее дидактическое и методическое средство интеграции естественно-научных знаний школьников. Отражая идею единства природы, они позволяют создать целостное представление о ней; реализовать на практике один из основных законов экологии, согласно которому организм и необходимые для его жизни условия составляют единое целое.

Задачи экологической экскурсии:

- углубление знаний учащихся о многообразии организмов, их взаимодействии со средой;
- формирование умений по изучению и охране окружающей среды;
- знакомство с научными методами исследования;
- обогащение ценностных ориентаций учащихся;
- формирование экологической наблюдательности.

Пришкольный участок нашей школы расположен перед школой. Ежегодно обучающиеся в летний период сажают, а затем ухаживают за овощами и цветами. Есть на пришкольном участке аптекарские и декоративные грядки. Полученный урожай реализуется в приют «Гнездышко», детские сады, межшкольную и школьную столовые.

Озеленение территории школы – также важное направление экологического воспитания. На территории школы дети проводят значительную часть времени. Эта территория является для них своего рода «жизненным пространством», качество среды которого во многом зависит от характера благоустройства и озеленения. Зеленые насаждения на территории школы создают благоприятный микроклимат и эмоционально комфортную обстановку, в которой дети полноценно развиваются. Озелененная территория учреждения для детей – важное звено, связывающее ребенка с природой. Ландшафтные элементы в урбанизированной среде не являются в полном смысле природными, тем важнее использовать все средства для создания полноценных, эстетически выразительных насаждений на участках школы. Помимо

декоративных задач, озеленение выполняет важную роль в улучшении микроклимата и общего санитарно-гигиенического состояния среды.

Эффективным средством экологического образования и воспитания является учебная экологическая тропа. Она позволяет проводить работу по экологическому обучению школьников непосредственно в природе. Учебная экологическая тропа – это специально оборудованный на местности экскурсионный маршрут, на котором проводятся учебные экскурсии и наблюдения, осуществляется природоохранная научно-исследовательская деятельность обучающихся.

В 2000 г. в нашей школе организована и функционирует тропа протяженностью 2 км: от пришкольного участка школы до водоема поселка Красногорский. Основная цель работы на тропе: продолжение и дополнение традиционного учебно-воспитательного процесса экспериментальной и исследовательской деятельностью.

Экологические тропы создаются на территории различных природных комплексов в лесу, лесопарке, городском парке, в зонах массового отдыха в окрестностях школы. Маршрут нашей тропы разрабатывался с учетом местности и имеет 4 стоянки, на которых учащиеся выполняют различные виды практической деятельности:

- растения – посредники между небом и землей;
- видовой состав птиц в микрорайоне школы;
- зимующие птицы;
- малым водоемам – полноводность и чистоту.

По маршруту тропы выполняются следующие требования: 1) информационная емкость; 2) эмоциональная выразительность; 3) возможность раскрытия местных ландшафтно-географических особенностей; 4) наличие благоприятных условий, помогающих соединить естественнонаучное обучение с воспитанием эстетических, нравственных и других свойств личности; 5) создание маршрута с максимально возможным сохранением природной среды; 6) максимальная доступность и безопасность маршрута для учащихся.

Экологическая тропа используется для обоснования правил поведения в природе, закрепления навыков их выполнения. Во время экскурсионных маршрутов учащиеся могут практически ознакомиться с экологически обоснованными нормативами и способами сбора ягод, грибов, цветов и лекарственных трав, с местными правилами охоты и рыболовства. Они получают навыки безопасного пользования огнём в лесу, применения простейших мер по предотвращению и тушению лесных пожаров, по сохранению мест обитания зверей и птиц, насекомых, по удалению и захоронению мусора, экологически грамотного использования родников и водоемов и т.п. Во время экскурсий по

тропе ребята развешивают кормушки, весной – на берегах водоема устанавливают природоохранные щиты. На территории тропы создан мини-заказник, цель которого – не только охрана существующих видов растений, но и восстановление утраченных.

Необходимой частью экологического образования является эколого-поведенческое изучение школьниками своей местности, окружающих природных объектов.

При изучении антропогенного воздействия на окружающую природную среду одним из важнейших этапов работы на учебной тропе является мониторинг, который представляет долгосрочную систему наблюдений за состоянием всех компонентов природы: воды, почвы, атмосферного воздуха, растительного покрова и животного мира.

Практические результаты экологического воспитания и образования наших воспитанников многочисленны. Преобразился внешний вид окрестности школы, внутри образовательного учреждения много рекреаций и зеленых насаждений. Создана территориальная Красная книга, в которую вошли изученные обучающимися растения и животные с меняющимся статусом; лекарственные, культурные и декоративные растения, дикие животные и некоторые домашние. На основе комплексного исследования природы на экологической тропе разработан проект «Экологический паспорт микрорайона школы», который требует привлечения исследовательских поисковых методов, интегрированных знаний из разных школьных дисциплин.

Результаты исследовательских и проектных работ членов научного общества обучающихся «Исток» были отмечены грамотами разного уровня и представляют, по отзывам рецензентов, значительный теоретический и практический интерес. Но главное – у школьников меняется характер оценочных суждений; вырабатываются привычки следовать экологическим нормативам в личных поступках и поведении; формируется ответственное отношение к природе, экологическая культура личности.

Литература

1. Кавтарадзе, Д. Н. Природа: от охраны к заботе? [Текст] / Д. Н. Кавтарадзе // Знание – сила. – 1990. – № 3.
2. Мамедов, Н. М. Подготовка учащихся по экологии. Содержание и требования [Текст] / Н. М. Мамедов, И. Т. Суравегина // Биология в школе. – 1996. – № 2.
3. Маркович, Д. Ж. Социальная экология [Текст] / Д. Ж. Маркович. – М., 1991.
4. Соколов, В. Е. Экологическому образованию – глубокую научную основу [Текст] / В. Е. Соколов, Н. М. Чернова // Биология в школе. – 1991. – № 3.

ЗРИТЕЛЬНОЕ ВОСПРИЯТИЕ ПОРТРЕТА В ТРЕХМЕРНОМ ОБЪЕМЕ

ХАМИТОВА Л. М.

г. Магнитогорск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 63

Стремление постоянно подмечать и улавливать типичные черты окружающего мира – путь к развитию художественного видения. Так накапливается умение смотреть на мир глазами художника и вырабатывать убеждение в том, что «иллюстрация» к идее еще не означает сам образ. Процесс восприятия – в большей степени процесс интеллектуальный, но существует не менее важная грань этой проблемы: мысль должна быть согрета чувством. Имеется в виду эмоциональное зрительное восприятие.

Разработаны блоки уроков, где зрительные впечатления от увиденного, непосредственно относятся к выявлению пластической формы. Всматриваясь, доверяясь первому впечатлению, ученик пытается осознать увиденное, пристрастно наблюдает, анализирует, – что направляет восприятие. А начало освоения любого вида искусства лежит в способности зрительно остро воспринимать окружающую жизнь.

Самая сложная и вместе с тем самая прекрасная работа, – вглядываясь в человека, изучать его, открывать для себя богатство его духовного мира, сравнивая себя с ним, стремиться к совершенству. Вглядываясь в человека, художник стремится передать состояние человека, многообразие его переживаний, проникнуть во внутренний мир его мыслей и чувств. Одним словом, создает психологический портрет.

Таким образом, в процессе работы над портретом в объеме обогащается и усложняется понятийное мышление у подростка младшего возраста. Учащиеся шестых, седьмых классов изучают такие сложные понятия как, художественный образ, идеал, прекрасное и безобразное, комическое и трагическое в портрете. Это в совокупности с дополняющими друг друга видами изобразительности (рисунок, лепка, ДПИ) позволяют вывести детей на качественно новую ступень понимания искусства и окружающей действительности. Тем самым искусство включается в процесс формирования мировоззрения школьника. Значит, целью учителя является развитие у школьников младшего подросткового возраста зрительного восприятия, которое родственно для всех творческих людей таким качеством как повышенная эмоциональность, острая впечатлительность, творческий склад ума и воображение.

Создавая портрет в объеме, учащиеся стараются пристально разглядеть человека и через соприкосновение с материалом, через осязание выразить свое отношение к тому, кого он видит, к самому себе. В пластической форме может фокусироваться способность детей образно мыслить и образно передать увиденное. Мелкая пластика, как и скульптура трехмерна и может обозреваться с разных точек зрения. Скульптурная композиция есть составление целого из отдельных частей. Умение их совместить является задачей на занятиях по предложенным темам. Также важно отметить, что одной из задач является не просто изобразить данный предмет, но и передать свое отношение к нему, то, как он его почувствовал, осознал. Видеть, чувствовать и выражать свои представления в работе – слагаемые, определяющие успех в процессе творчества.

Важно подчеркнуть, что возникновение и использование тех или иных видов пластики связано с определенными потребностями человека и запросами общества. Портретный жанр служит, прежде всего, образным раскрытием всей содержательности конкретного героя, а скульптурный портрет в декоративной форме не только воплощает тот или иной замысел, создает конкретный образ, но и часто служит дополнением и необходимостью в разных видах искусства и сферах жизни.

Познавательная активность детей в возрасте 11–13 лет значительно возрастает. Дети отличаются своими психологическими особенностями: у них довольно развито логическое мышление и способность «лепить» конкретную форму.

Все вышеперечисленное позволяет внедрить структуру блоков уроков по теме «Зрительное восприятие портрета в трехмерном объеме» в программу обучения детей 11–13 лет. В процессе работы по изложенной программе активно участвуют не только восприятие (осязание, зрение, слух), но и художественный анализ ученика-скульптора. Это главная цель творчества: научить видеть предмет не только в его частных, но особенных и общих взаимосвязях, то есть найти не кажущееся, а действительное место портрета среди других предметов, правильно его оценить (раскрыть образный строй), увидеть в перспективе (определить значение). Здесь неизбежны ассоциации, новые повороты мысли, отход от стереотипа, который легко создается и трудно преодолевается.

Особенность творчества на уроках под общим названием «Зрительное восприятие портрета в трехмерном объеме» состоит в том, что урок дает не только познание, но и свежий взгляд, неожиданное освещение привычного, известного нам. Достаточно взглянуть на маски, куклы или скульптурные портреты детей, чтобы убедиться какой силой воображения и искусства преобразуется примелькавшееся,

давно знакомое и нечто совершенно новое. Структура программы базируется на представлениях об искусстве, полученных учащимися на занятиях более раннего возраста, закладывает основы художественных знаний, навыков и умений школьников в области разных видов искусства: изобразительного (эскиз будущей композиции), конструктивного (пластическая форма), декоративного (папье-маше, роспись, костюм) – причем в комплексе, доводя работу до завершения. Процесс познания происходит посредством собственного творчества, изучения художественного наследия народов земли (внешний облик и внутренние качества), традиции своего народа (театр, кукла-игрушка) и выдающихся произведений искусства (творчество художников, скульпторов, музыкальные произведения и произведения литературы). Пример структуры блоков уроков приведен в таблице.

Таблица

Структура блоков уроков
Тема «Зрительное восприятие портрета в трехмерном объеме»

| Тема блока уроков | Тема урока | Кол-во часов | Вид изодейтельности | Вид творчества |
|-------------------|----------------------------------|--------------|-----------------------------------------------------------------|----------------|
| Маска | «Необычный взгляд» (мимика лица) | 1 | Рисунок | Индивидуальный |
| | «Волшебное лицо» | 2 | Лепка из пластилина Изготовление папье-маше | Индивидуальный |
| | «Искусство грима» | 1 | Роспись готовой маски и доведение до композиционного завершения | |
| Кукла | «Гости из детства» | 1 | Рисунок | Индивидуальный |
| | «Карикатура» | 2 | Лепка из пластилина Изготовление папье-маше | Групповой |
| | «Знакомые все лица!» | 1 | Изготовление костюма | |
| | «В гостях у...» | 1 | Составление композиции | Коллективный |
| Скульптура | «Портрет в скульптуре» | 1 | Урок-беседа | |
| | «Мой герой» | 2 | Лепка головы | |

Тема первого блока уроков структуры «Зрительное восприятие портрета в трехмерном объеме» – «Маска».

Маска рассматривается как элемент ритуального обряда, как элемент сценической игры, как неотъемлимый атрибут праздничных шествий у разных народов, как образ, рождаемый художником-гримером.

Главная цель на уроках – удивить ребенка и заинтересовать его так, чтобы ему самому захотелось превратиться в художника-гримера и при помощи грима изобразить характеры различных персонажей.

Задача художественного развития учащихся – это формирование нравственно-эстетической отзывчивости на прекрасное и безобразное в жизни и в искусстве.

Работа ведется последовательно и рассчитана на 4 часа (1 час в неделю, учебный месяц – декабрь). Тема созвучна и непосредственно связана с празднованием «Нового года».

Тема первого урока: «Необычный взгляд». Характер человека, его возраст, даже профессия накладывают на лицо свой отпечаток. Все это должен учитывать художник-гример, художник-портретист. Чтобы детям легче было показать характер персонажа, их надо познакомить со схематическим изображением мускулов лица при различных психологических состояниях. Учащиеся выполняют эскиз лица.

Тема следующих двух уроков – «Волшебное лицо». Роль маски в перевоплощении из одного образа в другой как на театральной сцене, так и в жизни разных народов для обрядов, праздничных шествий. К концу третьего урока на столах у детей заготовки масок (папье-маше).

Тема последнего урока «Искусство грима». Грим помогает людям изменить внешность для выделения вождя, воина, устранения врагов, для игры в театре или просто улучшить свою внешность. Знакомясь с классическим театром «Кабуки» и «Но», дети познают технологию цвета, играющую роль при создании грима. Белые заготовки превращаются в яркие маски для пьесы, маска – как деталь карнавального костюма, украшение интерьера.

Вторая серия уроков предлагаемой структуры – «Кукла».

Нужна ли она современным детям? Что вносит в наш мир? Каково ее место среди других игрушек? И, наконец, какая она?

Отвечая на последний вопрос на заключительном (четвертом уроке блока) дети демонстрируют собственные куклы, сделанные своими руками.

Кукла, пожалуй, самый жизнестойкий атрибут, неотъемлемая принадлежность детства. На пути взросления дети как бы оглядываясь, погружаются в мир, возможно последней сказки.

Целью уроков «Кукла» является раскрытие сути куклы, которая не просто детская забава и играет декоративную роль, но имеет огромное бесценное воспитательное значение, особую духовную связь с народным творчеством, с ремеслами и развитие при этом творческих способностей и познавательной деятельности.

Назначение игрушки в современном мире несколько меняется, сказывается влияние городской и зарубежной культуры. Мастер-кукольник должен сегодня своим изделием удивить, рассмешить, заинтересовать. Как ее «усовершенствовать»? Чтобы это понять – нужно разобраться: какой она пришла в этот мир.

Работа ведется последовательно и рассчитана на 5 часов (1 час в неделю).

Тема первого урока – «Гости из детства». Русская народная кукла – уникальное явление: дитяшки, «скелетки», деревянные, тряпичные и т.д. Совершенно необычны японские куклы для любования – хина мацури, кокаси... И какой же детский театр без куклы? А как же всем любимая Барби. Урок очень ярок, с элементами игры, впечатляет ребят на новый поиск. За 15 мин. появляются эскизы с новыми персонажами для любования, игры или украшения дома.

Задача второго и третьего уроков «Карикатура» – найти прообраз для своей будущей куклы, выражая характер модели во всей ее глубине. Работая над образом, обостряется наблюдательность, укрепляется память на позы, выражающие определенное состояние, жесты и мимику. Через преувеличение, обострение, подчеркивание скорее можно почувствовать суть задачи, содержание которой неотделимо от всего замысла создания куклы. Обостренное восприятие находит отражение в мелкой пластике. Яркий психологический портрет создается в группе из двух человек.

Выбор сделан и на четвертом уроке уже видно: грустит, злится или радуется «новый пришелец» из детства. А вот костюм – это важное средство для характеристики персонажа. Нужно не потерять, а подчеркнуть художественный образ. Трудным моментом в работе может быть выбор размеров тулова, рук, ног. Поэтому делается эскиз куклы. Костюм выполняется дифференцированно, исходя из способности учащихся.

К пятому уроку учащиеся, соприкоснувшись с процессом рождения куклы и почувствовав трепетное и новое отношение к ней, понимают, что играть с ней как-то жалко. Модель куклы становится предметом любования. Познакомившись с соседскими экспонатами детского изобретения, учащиеся выбирают «себе подобных» и, объединившись, сочиняют «новые сказки» на ДВП в рамке. Композиция дополняется элементами и средствами ДПИ.

Длительное и кропотливая работа в процессе индивидуального, группового и коллективного творчества выполняется разными средствами в последовательности: живопись (эскиз куклы); мелкая пластика (психологический портрет – карикатура); декоративно-прикладное искусство (папье-маше, костюм); композиция (рельефная картина).

Таким образом, куклы со своими легендами, сказками, историями достаточно привлекательны для своих создателей, которые с детства приучаются к умению воспринимать глазами, ценить красивые вещи, а также знакомятся с историей и культурой не только своего народа.

Третий блок уроков данной программы – «Скульптурный портрет».

Определение «Скульптура» достаточно емко и серьезно, если сравнивать с предыдущими «Маска», «Кукла», где главным был прорыв к празднику, игре.

Лепка головы по наблюдению, памяти является средством дальнейшего развития, углублению навыков работы по воображению и закрепляет общее умение в освоении основ изобразительного искусства, что является целью обучения учащихся в данном блоке.

Портретный жанр в скульптуре служит прежде всего образным раскрытием всей содержательности конкретного человека, передачи его типических черт. Тема раскрывается в течение трех уроков, которые подводят итог изодейтельности учащихся.

Первый урок – беседа в блоке «Скульптура» – важный фактор обучения. Наряду с объяснением техники скульптурного исполнения дети должны обязательно включаться в серьезный разбор того или иного художественного произведения. Уже в этом возрасте дети должны четко различать станковую, монументальную и декоративную скульптуру. Учащиеся знакомятся с образцами портретного искусства выдающихся мастеров-скульпторов.

На втором уроке «Мой герой», после того как дети научились получать определенное представление о видах скульптуры, манере и способах их исполнения они получают задание – лепка головы человека. Первый этап – обрубкой намечают весь объем головы и находят в общем объеме основных планов форм.

На третьем уроке, чтобы стимулировать учащихся к активности, вызывая у них необходимый эмоциональный подъем, ставится тематическая задача – передача типических черт характерных и выбранных героев из жизни и не только (кино, литературные произведения). Главным является не сходство, а передача характера с использованием бутафории (если необходимо) для дополнения образа.

Последняя деталь в работе создание целостного образа, который сливается с пластическими свойствами материала, а это помогает максимально дополнить первообраз. Разбор пластических достоинств ма-

териала может послужить хорошей базой для развития у детей эстетического и художественного образа.

Особенностью творчества на уроках под общим названием «Зрительное восприятие портрета в трехмерном объеме» состоит в том, что оно дает не только познания, но и свежий взгляд, неожиданное освещение привычного, известного нам. Достаточно взглянуть на маски, куклы, скульптурные портреты детей, чтобы убедиться как силой воображения и искусства преобразуется примелькавшееся, давно знакомое и нечто совершенно новое.

Изобразительные средства и материал, из которого или на котором создано детское произведение, вносят дополнительные, присущие данному виду искусства (пластике) черты в содержании образа. В силу этого трудно работу ученика описать словесно, неизбежно за пределами останется то, неуловимое, существенное, что можно познать и почувствовать, только непосредственно их просматривая. Не смотря на неповторимость отраженного в искусстве характера человека, в нем вместе с тем созданы черты многих людей.

Сохраняя игровой момент в работе, обращено внимание людей на красоту несомых и несущих частей объемного изображения. Например: в кукле – голова и костюм, детали, дополняющие композицию должны быть так подобраны, чтобы не испытывать чувства несоответствия, а наоборот – детская непосредственность, милая наивность, задор. В маске – мимика, цвет, рисунок в целом составляют определенный ритм, темперамент, образ; в скульптурном портрете – пропорции, мимика, выражение лица – эти качества позволяют определить сходство физические и общее впечатление о характере изображаемого.

Внимание учителя было обращено на всестороннее развитие творческих способностей детей. Что касается критериев оценки способностей детей, то их можно определить по трем мерилам. Главным в оценке способностей ребенка является оригинальность (способность максимально передавать пропорции и преднамеренному их изменению с целью выделить главное, существенное в изображении). Дети стремятся передать главное в характере изображаемого объекта. Тогда детское воображение словно идет по пути своеобразного гротеска, далекого от натурального правдоподобия, но очень выразительного. Вторым, не менее существенным критерием является способность к овладению материала, то есть способность понимать, глубоко усваивать объяснения учителя, быстро приобретать необходимые навыки. О наличии таких способностей можно судить по успехам. Третьим фактором является выраженная склонность к творчеству. Мир фантазий у каждого ребенка неповторим и часто совершенно без границ.

Проблема организации зрительного восприятия в деле воспитания художественно развитой личности не исчерпывается: «В дальнейшем перед педагогом встанут задачи идейного развития ученика, вопросы содержания того, что он пишет, что он видит уже не в узком смысле грамотной передачи форм, а в соотношении выбора сюжета, типажа, событий, их интерпретации и т.д.» (А. С. Голубкина). Так, простая на первых порах задача организации восприятия, всплывавшая перед учителем в связи с проблемой обучения зрительному восприятию портрета в трехмерном объеме, вырастает впоследствии в большую воспитательную задачу.

Обретает, совершенствует умения, знания и навыки ученик, погружившись в атмосферу праздника и игры. Эти способы являются стимулирующими к зрительному восприятию, познанию и творчеству у ребенка младшего подросткового возраста и предлагаются для качественной и плодотворной работы над портретом в трехмерном объеме.

Замечено, что в основе выразительности тех образов, которые рождались на трех блоках уроков: «Маска», «Кукла», «Скульптура» лежат такие качества, как искренность и свежесть, эмоциональность зрительного восприятия. Дети лепят, рисуют, творят то, что их поразило, отсюда преувеличения, отбор, выявление наиболее заинтересовавшего, самого важного сам результат находится в прямой зависимости от характера процесса работы от того, как он протекает. Поэтому важно, чтобы детям урок был интересен, доставлял удовольствие. Предлагаемые способы индивидуального группового и коллективного творчества с дифференцированным подходом к каждому ученику (задания могут упрощаться или усложняться) ведут к беспроектному результату. У ребят восторг, чувство удовлетворенности от проделанной работы, а значит, интерес есть, значит, они готовы изобретать дальше. К чему мы все стремимся.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕУТВЕРЖДАЮЩИХ ИДЕАЛОВ У ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА В СЕЛЬСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

ДУБОВИК И. М.

г. Владимир, Владимирский институт повышения квалификации работников образования

В современном российском обществе возрастает массив детей, которых педагоги и психологи профессионально относят к категории социального риска. Эти ребята находятся в ситуации неравенства «на

старте» жизни по сравнению со своими «благополучными» сверстниками, испытывают дефицит полноценного развития. Для данных детей характерна слабая сопротивляемость к воздействию различных неблагоприятных факторов, выражающаяся в педагогической или социальной запущенности, поведенческих отклонениях (алкоголизм, токсикомания, суициды, нарушения уголовно-правовых норм и т.д.).

В немалой степени указанные обстоятельства характерны для воспитанников сельских образовательных учреждений. В этой связи чрезвычайно актуализируется проблема социальной реабилитации детей и подростков группы риска из сельских типов поселения. Вместе с тем, анализ данной проблемы в социально-педагогической теории и практике показывает, что вопросы становления смысложизненных ориентаций личности, формирования жизнеутверждающей направленности сельских детей, находящихся в ситуации дезадаптации, не входит в число воспитательных приоритетов.

Указанные обстоятельства обнаруживают противоречие между объективными реалиями образовательной практики, характеризующимися утратой традиционных ценностных ориентиров, нарастанием деструктивной составляющей в поведении воспитанников сельских образовательных учреждений, и недостаточной разработанностью теоретических и технологических основ формирования у детей категории риска жизнеутверждающих идеалов.

Педагогический коллектив средней общеобразовательной школы поселка Анопино Владимирской области считает, что решение названных проблем возможно при условии активного погружения педагогического коллектива образовательного учреждения в режим инновационной опытно-экспериментальной деятельности.

Актуальность, недостаточная разработанность и изученность проблемы в условиях сельских образовательных учреждений обусловили выбор темы опытно-экспериментальной работы (ОЭР): «Психолого-педагогические условия формирования жизнеутверждающих идеалов у детей группы риска».

Одним из ключевых терминов исследования является дефиниция «жизнеутверждающие идеалы», введение в науку которой обеспечил Э. Фромм. Называя потребность в системе ориентации одной из базисных составляющих человеческого существования, Э. Фромм отмечал, что она является наиболее мощным источником энергии. «Человек не свободен в выборе, – пишет Э. Фромм, – иметь или не иметь ему «идеалы», но он свободен в выборе между разными идеалами: поклоняться ли разрушительным силам или разуму и любви». Таким образом, представитель неофрейдизма проводит различие между жизне-

утверждающими и жизнеотрицающими видами идеалов. Под жизнеутверждающими идеалами Э. Фромм подразумевает систему ценностей, обеспечивающую возможность самотрансценденции и проявляющуюся в поведенческой интенции на жизнеутверждение.

В рамках проблемно-ориентированного анализа деятельности учреждения очень важно отметить, что целый ряд актуальных вопросов не нашел достаточного научно-исследовательского освещения, что снижает эффективность работы школы. Учитывая это, целесообразно выделить основные проблемы, решение которых оказало бы содействие повышению результативности деятельности образовательного учреждения:

- формирование профессиональной готовности педагогов к взаимодействию с детьми группы риска в процессе преобразований в ценностно-мотивационной, потребностной, содержательно-деятельностной, коммуникативно-технологической сферах (А. Б. Серых), изменение состояния уровня адаптированности педагогов;

- обновление содержания учебно-воспитательного процесса на основе разработки и внедрения инновационных программ и педагогических технологий превентивного характера;

- обеспечение методического и психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса (воспитанников, педагогов, родителей);

- разработка системы диагностики изменений личностного развития субъектов формирования и результативности учебно-воспитательного процесса.

Цель опытно-экспериментальной работы состоит в создании условий для обеспечения сформированности жизнеутверждающих идеалов в структуре личности ребенка группы риска.

Задачи данного эксперимента заключаются в:

- разработке модели формирования жизнеутверждающих идеалов у детей категории риска с конкретизацией деятельности субъектов воспитания;

- внедрении данного теоретического конструкта в образовательный процесс посредством организации деятельности субъектов формирования;

- разработке диагностического инструментария по оценке состояния эффективности процесса формирования жизнеутверждающих идеалов у детей группы социального риска;

- обобщении результатов ОЭР с целью:

- а) определения комплекса условий успешности деятельности по формированию жизнеутверждающих идеалов;

б) разработки научно-практических рекомендаций по совершенствованию процесса формирования жизнеутверждающих идеалов у воспитанников категории социального риска;

в) распространения опыта для внедрения в других образовательных учреждениях;

г) анализа возможных перспектив экспериментальной деятельности.

В качестве гипотезы ОЭР выдвигается предположение о том, что процесс формирования жизнеутверждающих идеалов у детей группы риска в сельском образовательном учреждении будет успешен при соблюдении совокупности психолого-педагогических условий, если:

а) осуществляемое взаимодействие детского дошкольного образовательного учреждения и средней общеобразовательной школы поселка позволит единому воспитательному коллективу выйти на достижение определенного качественного уровня, при котором каждый воспитанник будет чувствовать себя целостной личностью;

б) система представлений у воспитанников и педагогов о высших ценностях будет базироваться на центральных экзистенциалах отечественной культуры: «добро», «красота», «справедливость», «свобода», «трудолюбие»;

в) дети будут систематически вовлекаться в деятельность по освоению духовно-нравственных ценностей, основанных на традициях Владимирского края, малой родины;

г) центральным видом деятельности воспитанников явится художественно-творческая, эстетическая деятельность, обеспечивающая возможность реализации бессознательного «внутреннего трансцендентного опыта» (К. Г. Юнг), способствующая синестезии (взаимодействию) чувств ребенка, формированию сакрального уровня идентичности;

е) будет сформировано непредвзятое отношение к личности ребенка категории риска, предусматривающее большую самоотдачу родителей и педагогических коллективов образовательных учреждений, включающее профессиональную готовность к взаимодействию с детьми группы социального риска, творческую активность в освоении новых, неформальных форм общения с ребятами, нескрываемый интерес к проявлениям подростковой и молодежной субкультуры, и глубокие знания в этой области, способность предельно сократить дистанцию «воспитатель-воспитанник» путем принятия на себя роли лидера детского коллектива.

В качестве критериев приближенности к цели и результатам осуществления ОЭР мы рассматриваем следующие показатели:

– сформированность у детей системы представлений о высших ценностях, базирующихся на центральных экзистенциалах отечест-

венной культуры: «добро», «красота», «справедливость», «свобода», «трудолюбие»;

– актуализация способности к ценностному выбору в практике поведения;

– сформированность в структуре личности воспитанника приоритета духовных ценностей;

– сформированность устойчивой личностной идентификации, проявляющейся в повышении уровня самопрятия, стрессоустойчивости, саморегуляции поведения ребенка, устойчивой потребности к творческому саморазвитию;

– сформированность ценностно-мотивационной, потребностной, содержательно-деятельностной, коммуникативно-технологической сфер педагогов, психо-эмоционального состояния педагогического коллектива, направленного на реализацию профессиональной готовности к взаимодействию с детьми группы риска.

Данные показатели отражают обобщенное представление об итогах ОЭР.

НАУЧНОЕ ПОНЯТИЕ – ОСНОВА УМСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

ГОРОВАЯ О. А.

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

Ребенок первого сентября приходит в школу. Он весь внимание и готовность, дайте ему любое задание, он старательно будет его выполнять. Но вот проходит время, и это ярко выраженное желание учиться куда-то улетучивается.

Почему пропадает желание учиться, возникает мотивационный кризис? Что же им было интересно: содержание знаний или сама форма учения, новые книги, портфели, отметки? Ответ очевиден – их привлекала, прежде всего, новая роль, роль школьника.

Но новизна этой роли действует недолго. Чтобы учение вело ребенка дальше, необходимо воспитывать отношение к образованию как к самоценности, у него должен возникнуть интерес к самому содержанию знаний. Эти знания должны быть для ребенка действительно новыми – такими, с которыми он раньше нигде не сталкивался. А сегодняшнее их содержание – теоретическое: он должен овладеть основами наук. Именно овладение теоретическим отношением к действительности и соответ-

ствующими ему способами ориентации в ней, является специфической потребностью и мотивом учебной деятельности человека.

Переход процессов мышления от наглядно-действенного и наглядно-образного к словесно-логическому мышлению и связанная с этим перестройка всех остальных процессов, составляет основное содержание умственного развития в младшем школьном возрасте. Какая же сторона обучения является определяющей для умственного развития в этот период?

Значительно усилить развивающую функцию обучения позволяет усвоение уже в младшем школьном возрасте системы научных понятий.

Понятие, наряду с суждением и умозаключением, является одной из основных логических форм, в которые облекается разумное содержание процесса мышления. Понятие – это мысль, в которой отражаются общие, существенные свойства, связи предметов и явлений. Понятия не только отражают общее, но и расчленяют вещи, группируют, классифицируют их в соответствии с их различиями.

Овладение понятиями совершается в процессе употребления их и оперирования ими. Когда понятие не применяется к конкретному случаю, оно утрачивает для индивида свое конкретное содержание.

Научаясь «исследовать природу самих понятий» на основе системы научного, теоретического знания, ребенок переходит в своем развитии от рассудочно-эмпирического мышления (определение В. В. Давыдова), к теоретическому мышлению в абстрактных формах.

Основным содержанием теоретического типа мышления, является такое мыслительное преобразование объектов предметной действительности, при котором происходит отражение их существенных свойств и закономерностей, фиксируемом в содержательном понятии.

Когда ребенок в процессе обучения овладевает теоретическим знанием, подводящим его к исследованию самих понятий, он ориентируется не только на содержание, но и на форму построения продуктов своей мыследеятельности. Он осуществляет рефлекссию собственного познавательного процесса, которая является одним из основных компонентов теоретического мышления.

Если на материале научных понятий строить учебное сотрудничество, то содержанием совместной работы детей и взрослого станут рефлексивные знания о собственном знании и незнании, а это основа умения учиться.

На донаучной стадии развития мышления ребенок судит о вещах и их изменениях со своей точки зрения, а при переходе к усвоению научной картины мира возникает необходимость судить об этом с объективно-общественной позиции. Ребенку нужно овладеть критериями и

способами их использования для выделения параметров вещей, которые изучаются наукой.

Существенной чертой усвоения научных знаний выступает также и то, что научные понятия представляют собой систему и их нельзя изучать в случайной последовательности. Переход к систематическому обучению в школе означает чрезвычайно интересный и новый путь развития его понятий.

Известные отечественные ученые-психологи (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. В. Запорожец и др.) изучали развитие спонтанного и научного понятия в мышлении ребенка. Они отмечали, что понятие имеет очень длительную историю развития. Понятие ребенка развивается задолго до того, как он поступает в школу. Однако путь развития научных понятий будет другим.

Различное заключается в том, что в простом спонтанном понятии ребенок относительно поздно приходит к словесному осознанию понятия, к его словесному определению. Ребенок уже знает данную вещь, он имеет понятие, но сказать, что представляет собой это понятие в целом, в общем, ему еще затруднительно. Момент появления научного понятия как раз начинается со словесного определения, с операций связанных с таким определением.

Для житейского понятия осознание трудно, несмотря на то, что ребенок уже хорошо пользуется понятием, а научное понятие в этом смысле осознается значительно раньше, степень научного осознания несколько выше.

В непосредственной зависимости от проблемы осознания находится проблема произвольности. В своей работе «Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте» Л. С. Выготский отмечал следующее: «ребенок не умеет сделать произвольно то, что непроизвольно делает в соответствующей ситуации бесконечное число раз». У ребенка раньше созревают те функции, которые совершаются непроизвольно, и только затем становятся произвольными. По мере того как ребенок осознает, что и как он делает, его функции становятся произвольными.

Однако не следует абсолютизировать различия между путями возникновения житейских и научных понятий. Несмотря на противоположность процессов развития, следует отметить их внутреннюю связь друг с другом.

Ж. Пиаже утверждал, что научное понятие не начинается и не возникает из какой-то неизвестной области, оно распределяет свою тяжесть на ряд понятий, которые уже возникли у ребенка в его спонтанном развитии. Развитие житейских понятий ребенка должно достигнуть известного уровня, для того чтобы ребенок мог вообще усвоить научные понятия. В свою очередь, развитие научных понятий переводит спонтанное понятие в новый участок развития, где житейское понятие осоз-

нается ребенком, изменяется в структуре, то есть переходит к обобщению более высокого типа.

Анализируя исследования Ж. Пиаже, Ж. И. Шиф, Л. С. Выготского, можно с уверенностью сказать, что спонтанные и научные понятия не находятся на одинаковом уровне развития. При наличии соответствующих программных моментов в образовательном процессе развитие научных понятий опережает развитие спонтанных. В области научных понятий мы встречаемся с более высоким уровнем мышления, чем в житейских понятиях. Но, как уже отмечалось, возникновение научных понятий становится возможным при условии достаточного уровня развития спонтанных понятий. Л. С. Выготский полагал, что отрезок развития, с которого началось развитие научных понятий, и есть зона ближайшего развития. Под руководством педагога становятся возможными операции, которые в относительно самостоятельном решении ребенка невозможны. Ведь всякая высшая психическая функция в развитии ребенка появляется дважды: сначала как деятельность коллективная, социальная, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления ребенка.

Возвращаясь к вопросу, какая же сторона обучения выступает определяющей для умственного развития в младшем школьном возрасте, необходимо отметить важность усвоения уже в этом возрасте системы научных понятий. Школьное обучение должно передать детям не просто эмпирическое знание о свойствах и способах действий с предметами, а обобщенный в науке и зафиксированный в системе научных понятий опыт познания человечеством явлений действительности: природы, общества, мышления. Обобщенный опыт познания включает в себя не только готовые понятия и их систему, способ их логического упорядочивания, но и стоящие за каждым понятием способы действий, посредством которых, это понятие может быть сформировано. Именно действия с предметами, открывающие их существенные свойства, неотделимы от процесса формирования понятий. Ребенку необходимо научиться исследовать условия задачи, отыскивать связи между свойствами объекта и возможными способами его преобразования. Такая поисково-исследовательская деятельность не только позволяет овладеть общим способом действия, но и позволяет ребенку стать субъектом учения, заинтересованным в самоизменении и способным к нему.

Подобную деятельность ученик может осуществлять только с помощью учителя, основная задача которого состоит именно в том, чтобы направлять и корректировать учебно-исследовательскую деятельность учащихся. Это предполагает кардинальное изменение ти-

па отношений между участниками учебного процесса. Как отмечал Л. С. Выготский: «Новый тип обобщения требует и нового типа общения». Учебно-поисковая деятельность является коллективно-распределенной, так как предполагает сопоставление и критическую оценку различных подходов к решению задачи. Развертывание совместной деятельности в форме диалога, дает возможность каждому участнику преодолеть ограниченность собственного понимания ситуации. Спецификой учебного сотрудничества ребенка и взрослого являются партнерские отношения, совместное решение ребенком и взрослым учебных задач.

Литература

1. Воронцов, А. Б. Практика развивающего обучения [Текст] / А. Б. Воронцов. – М. : Русская энциклопедия, 1998.
2. Давыдов, В. В. Зависимость развития мышления младших школьников от характера обучения [Текст] / В. В. Давыдов, В. Е. Пушкина, А. Г. Пушкина // Вопросы психологии. – 1972. – № 6.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : в 2 т. Т. 1. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989 .
4. Цукерман, Г. А. Виды общения в обучении [Текст] / Г. А. Цукерман. – Томск : Пеленг, 1995.
5. Эльконин, Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах [Текст] / Д. Б. Эльконин. – Москва, 1995.

СОЦИАЛЬНАЯ АДАПТАЦИЯ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ЧЕРЕЗ ТРУДОВУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СПЕЦИАЛЬНОМ (КОРРЕКЦИОННОМ) УЧРЕЖДЕНИИ VIII ВИДА

КУСАКИНА Е. П.

г. Снежинск, Специальная (коррекционная)
общеобразовательная школа-интернат VIII вида № 128

В настоящее время с особой остротой ощущается несоответствие между уровнем обученности значительной части выпускников коррекционных школ и растущими требованиями к подготовленности рабочих. Повышение темпа и качества производительного труда, неуклонное сокращение несложных видов работ в общественном производстве, переход предприятий на новые пути хозяйствования создают определенные трудности в социальной адаптации лиц, окончивших

коррекционные образовательные учреждения VIII вида. Наиболее острая проблема – подготовка к жизни и труду учащихся с нарушением интеллекта. Условия обучения профессиям, соответствующие возможностям таких учащихся, в должной мере пока еще не обеспечиваются. В результате учащиеся с нарушением интеллекта не только плохо овладевают материалом, но и зачастую по окончании обучения оказываются неконкурентоспособными.

Установлено, что характер протекания мыслительной деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью и ее результативность во многом зависят от личностных особенностей ребенка, например от его умения критично оценить собственный результат этой деятельности. Ученики коррекционных школ VIII вида недостаточно критично относятся к результатам своей мыслительной деятельности и далеко не всегда стремятся себя проверить. Они удовлетворяются достигнутыми успехами и не выражают желания самостоятельно их улучшить. В этом немалую роль играет ограниченность знаний и интересов учащихся, а также их интеллектуальная пассивность, сниженная мотивация, равнодушное отношение к выполняемому заданию.

Вместе с тем, все учащиеся с нарушением интеллекта могут адекватно оценить результат своей мыслительной деятельности в том случае, если ими решаются доступные по содержанию, не очень сложные проблемные задачи. Хотя развитие детей с нарушениями интеллекта осуществляется замедленно, атипично, со многими подчас весьма резкими отклонениями от нормы, оно представляет собой поступательный процесс, вносящий качественные изменения в познавательную деятельность таких детей и в их личностную сферу. Этими изменениями обуславливается возможность социально-трудовой адаптации как в учебном процессе на уроках трудового обучения и социально-бытовой ориентировке, так и в трудовых лагерях в каникулярное время.

Вопрос о возможностях развития детей с особыми образовательными потребностями является весьма важным как для понимания проблемы и теоретической ее разработки, так и для практики воспитания, обучения и подготовки учащихся к социально-трудовой адаптации. Одним из главных положений отечественной олигофренопсихологии является утверждение, что дети-олигофрены способны к развитию, то есть у них могут возникать качественно новые, более сложные психические образования (Л. С. Выготский, Л. В. Занков). Это положение подтверждается многочисленными экспериментальными исследованиями и наблюдениями. Вместе с тем, не следует списывать со счета тот факт, что развитие умственно отсталого ребенка осуществ-

вляется на аномальной основе, что обуславливает его замедленность и существенные отклонения от нормального развития.

Однако для продвижения умственно отсталого ребенка в развитии, в умении адаптироваться в окружающей среде важным фактором является не всякое, а специально организованное обучение. Такое обучение дает учащимся определенный круг знаний, практических и трудовых умений и навыков, позволяет успешнее находить свое место в окружающем социуме. Передача социального опыта и обучение социальным формам и способам деятельности осуществляется посредством воспитания, обучения и включения во все виды деятельности и воздействия среды.

Оптимальной для развития этой категории учащихся является та среда, в которой они могут приобрести положительный опыт в различных видах деятельности и межличностного общения. В процессе обучения и воспитания они достигают уровня развития достаточного, чтобы приспособиться к общественно полезной трудовой деятельности, овладеть несложной профессией и вести впоследствии самостоятельную жизнь.

Для социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями важно постепенное вхождение в существующий социум. Для этого был создан спортивно-трудовой лагерь на базе МС(К)ОУ школа-интернат VIII вида № 128 в городе Снежинске, который функционирует в течение 8 лет (2000–2008 г.г.). Необходимость создания данного отряда была продиктована жизнью, так как основная цель коррекционной школы: подготовка воспитанников к самостоятельному существованию в нормальной среде.

Весь воспитательный процесс в МС(К)ОУ – это специально организованное управляемое и контролируемое взаимодействие взрослых и воспитанников.

Режим работы спортивно-трудового лагеря был составлен с учетом психофизиологических особенностей и возраста учащихся. Организация охранительного режима – важнейшее условие воспитания учеников вспомогательной школы и одно из основных средств коррекционно-воспитательной работы. Четкий, последовательный, привычный и щадящий режим облегчает работу ученика, создает условия для проявления его здоровых начал: активности, работоспособности.

Целью работы данного спортивно-трудового отряда является активизация учащихся с особыми образовательными потребностями на осуществление трудовой, оздоровительной и досуговой деятельности.

Задачи:

– вовлечение учащихся в социально-значимую для г. Снежинска и градообразующего предприятия деятельность;

- создание условий для приобретения знаний и практических навыков;
- воспитание прочных трудовых умений и навыков, культуры труда, уважение к людям труда;
- коррекция недостатков психических функций учащихся, поведенческих отклонений в коллективе и через коллектив, как важнейших фактор успешной социализации учащихся с особыми образовательными потребностями;
- выработка устойчивых морально-волевых качеств (дисциплинированности, добросовестного отношения к порученной работе, настойчивости и способности к трудовому усилию).

Через коллективную работу в спортивно-трудовом отряде у учащихся формируется положительное отношение к труду, трудовой дисциплине, умение работать в коллективе. В трудовой деятельности сконцентрировано все специфически человеческое: социальная мотивация, опосредованное (орудийное) воздействие на окружающий мир. В процессе трудовой деятельности педагоги корректируют моторную сферу, пространственную ориентацию, формируют их взаимоотношения в коллективе, взаимоконтроль и самоконтроль, учат оценивать свою деятельность и друг друга.

Таким образом, педагогам принадлежит решающая роль во всех звеньях сложной работы трудового воспитания детей с особыми образовательными потребностями. Это чрезвычайно трудная и ответственная работа требует от педагогов большого внимания и любви к ребенку, сдержанного отношения к его дефектам и настойчивого, но терпеливого выправления их.

ОБЩЕСТВЕННО-АКТИВНАЯ ШКОЛА – ЦЕНТР МЕСТНОГО СООБЩЕСТВА

ПЕРМЯКОВА В. В.

п. Красногорский, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 32

Сегодня школа – это тонкий организм, прочно связанный с окружающим социумом, влияющим на его развитие. Для того чтобы школа стала конкурентоспособной, в первую очередь она должна превратиться из закрытой системы в открытую. Только открытая школа, активно взаимодействующая с местным сообществом, может наиболее полно реализовать не только заказ государства, но и родителей, вла-

сти, бизнеса и других потенциальных заказчиков, готовых стать равноправными партнерами школы в образовательном процессе. Для того чтобы готовить человека XXI века, школе необходимо стать открытым учреждением и с точки зрения управленческих решений.

С 2001 г. МОУ СОШ № 32 п. Красногорский стала привлекательной благодаря участию в программах, проводимых Центром «Сотрудничество на местном уровне». Школа стала на рельсы открытости, мобильности, сотрудничества, смогла войти в диалог с родителями, чиновниками, властями. Одним словом, наладила отношения с социумом. Много сделано на этом пути, но еще больше предстоит сделать. Создан Совет Школы, Попечительский совет, Совет отцов, совет бабушек. Создаётся ассоциация выпускников. Детско-юношеская организация «Новое поколение» – лауреат Губернаторской премии «Молодость Кузбасса» (2004). Создан добровольческий центр «Открытые сердца». В школе уже несколько лет успешно работает учительско-родительский клуб «Семья». Мы на пороге создания управляющего Совета. Школа является городской базовой площадкой по теме: «Эффективная школа: профессиональная демократия в условиях государственно-общественного управления», кандидатом на областную базовую площадку по теме «Разработка и апробация новых форм управления в общественно-активной школе».

Активизация проблемы и ее активное обсуждение на ряде региональных и республиканских конференциях и семинарах дают импульс для дальнейшей работы, позволяют пообщаться с единомышленниками, обменяться опытом, да и просто встретиться со старыми друзьями.

В этом году в Кузбассе 2007 г. объявлен Годом Семьи, с родителями обучающихся мы работаем под девизом: «Мы вместе, мы одна семья!».

Миссия школы – каждый ученик неповторим и уникален. Объединение родителей, жителей поселка, учащихся школы для решения социальных проблем через организацию и проведение социально полезных дел, позволяет сделать наш поселок станет чистым, красивым и безопасным для наших детей. Все это формирует личность ученика – гражданина, патриота своей Родины.

Реально действующий Попечительский совет позволяет реализовывать миссию школы эффективно.

За три последних года привлечено около миллиона рублей внебюджетных средств. Выполнен ремонт третьего этажа, создан зимний сад, зооуголок. Школа трижды за пять лет становилась лучшей по подготовке школы к новому учебному году (2007, 2005, 2003 гг.). В 2007 г. школа получила грант Главы города как лучшее образователь-

ное учреждение (70 тысяч рублей).

В школе прошли выборы уполномоченного по правам участников образовательного процесса. Организованы и эффективно действуют Совет Школы, Педагогический совет (в него входят председатель общешкольного родительского комитета и активист детско-юношеской организации «Новое поколение»), Совет отцов, Совет бабушек, ассоциация выпускников, общешкольный родительский комитет, председатель которого возглавляет городской муниципальный родительский комитет и представляет интересы родителей города на областном уровне.

С 1999 г. действует система ученического самоуправления, детско-юношеская организация «Новое поколение».

Ежегодно за активное участие в деятельности молодежного движения города и области ученики школы награждаются путевками во Всероссийские лагеря «Орленок», «Океан» и областной лагерь актива «Республика Беспокойных сердец».

На базе школы действует городская Школа активных ребят. На протяжении 5 лет представители детской организации являются членами Молодежного парламента Кузбасса.

В школе выпускается газета «На 32 школьном меридиане», которая активно сотрудничает с областной детской газетой «Свежий ветер». В школе организовано научное общество учащихся «Исток». У школы сформированы партнерские отношения с городской детской организацией «Мы и город», некоммерческими организациями, органами власти.

Всё это позволило: сделать школу социально-культурным центром микрорайона.

Школа предоставляет местному сообществу следующие услуги:

- на базе школы проходят городские праздники, встречи ветеранов войны и труда, дискотеки для молодежи, праздники улиц, выборы, выставки, концерты для жителей поселка;
- организованы две группы кратковременного пребывания детей 5–7 лет для выравнивания стартовых возможностей. В этом учебном году на первом этаже школы будет открыт детский сад «Светлячок»;
- компьютерный класс школы предоставляет бесплатные услуги для жителей, так как на поселке только в школе есть выход в Интернет;
- на три поселка (Новый, Мереть, Зеленый ключ) 4 телефона. Из них 2 номера в школе. Школьным телефоном жители пользуются бесплатно;
- летом 2007 г. на территории школы установлена детская спортивная площадка (единственная на посёлке, стоимостью 260 тысяч рублей);

- библиотекой школы пользуются все жители поселка, особенно пенсионеры и студенты;
- в актовом зале проходят дискотеки для молодёжи (так как клуб отсутствует);
- спортивным залом пользуются все жители посёлка, особенно молодежь;
- в школе два автобуса. Поэтому иногда жители отдаленных поселков едут вместе с детьми на работу или домой;
- школьная столовая – единственная на поселке, обедать приходят работники шахты «Сибирская» и филиала городской библиотеки;
- на базе школы организуется летний отдых и трудоустройство детей и подростков;
- школа оказывает городу помощь в благоустройстве (убирает и подбеливает тополя вдоль красной линии, наводит порядок на остановках);
- ребята школы постоянно оказывают помощь детскому приюту «Гнездышко» и социальному приюту для пожилых и инвалидов «Теплый дом»;
- на территории школы установлен обелиск землякам, погибшим в годы Великой Отечественной войны, создан историко-краеведческий музей, одна из экспозиций которого посвящена закрывшейся шахте «Кузнецкая».

СОДЕРЖАНИЕ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО КОМПЕТЕНТНОЙ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

СЕЛЕЗНЕВА М. Б.

г. Екатеринбург, Уральский государственный университет
им. А. М. Горького

В настоящее время наблюдается распад существовавших ранее социальных институтов, традиционных способов разделения деятельности, сложившихся общностей людей, и вместе с тем идет процесс формирования нового социокультурного пространства. И человек стоит перед проблемой «нахождения себя» одновременно в различных видах деятельности и в разных типах социальных общностей.

Человек вынужден все чаще выходить из ситуации функционирования в условиях одной социальной группы и определенного вида деятельности и включаться одновременно в различные, часто проти-

воположные виды труда, участвовать в функционировании различных социальных структур.

Сегодня лишь образование оказывается тем главным и единственным институтом, через который только и возможны трансляции и воплощение в жизнь базовых ценностей и целей развития российского общества.

Модернизация общеобразовательной школы в соответствии с Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 г. предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимися определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей, формирования опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования.

Соответственно меняется подход к определению целей общего образования. Эти изменения определяются следующими тенденциями:

- переход от попыток создать «модель выпускника» к выявлению личностных качеств обучающихся, которые могут быть развиты;
- переход от ориентации на научное описание мира к ориентации на развитие способностей учащихся объяснять разнообразные явления действительности, оценивать реальные социальные факты;
- переход от ориентации на формирование умения решать учебные задачи к ориентации на развитие способности разрешать проблемы в различных сферах деятельности.

Именно на это ориентирован национально-региональный компонент государственного образовательного стандарта (НРК ГОСТа), тем самым расширяя и дополняя «Минимальные требования к содержанию образования по ступеням» до необходимого уровня Государственного образовательного стандарта общего образования.

В целом педагогическим коллективом школы приняты идеи НРК ГОСТа, составлены рабочие программы, в которых отражен региональный путь реализации в своей деятельности по достижению уровня стандарта. Происходит осмысление того, что предмет сегодня – лишь средство, позволяющее создать условия для становления растущей личности. Выход к новому качеству образования лежит не только через предметно-информационную составляющую, отражающую уровень познания целостной картины мира, но и через деятельностно-коммуникативную, которая обеспечивает самоопределение и самореализацию личности и ценностно-ориентированную, способствующую интеграции личности в национальную и мировую культуру. Линии содержания образования (культурно-историческая, социально-правовая, информационно-методологическая, экологическая, культура

здоровья) прослеживаются не только в рамках конкретного предмета, но и через все составляющие качества образования по всем учебным дисциплинам всех образовательных областей на всех ступенях образования, то есть надпредметно, что создает условия для достижения реальной социальной компетенции обучающихся.

Итоговая аттестация показывает, что выпускники владеют фактическим материалом, понятийным аппаратом и языком соответствующей дисциплины, но в то же время не в полной мере могут применить свои знания в ситуациях, отличающихся от привычных. Причиной, на наш взгляд, является недостаточное внимание педагогов к аспекту практической направленности знаний, во многих случаях знания отрабатываются в большей мере на типовых ситуациях.

В части деятельностно-коммуникативной составляющей как положительный результат можно рассматривать наличие у обучающихся следующих качеств: умение работать с книгой; использование учащимися дополнительных знаний.

Наряду с этим болевая точка большинства учащихся – это речевые и коммуникативные умения, владение логикой изложения.

В части ценностно-ориентационной составляющей учащиеся затрудняются в высказывании своего отношения к происходящему, в его оценке. Это свидетельствует о недостаточном внимании к персонификации образовательного процесса у ряда педагогов. Но опыт работы над этой проблемой в нашем коллективе есть. Ответы учащихся на экзаменах по истории и обществознанию показывают результат деятельности педагогов на своих уроках в этом направлении. Педагогическому коллективу школы необходимо более эффективно использовать свой потенциал в плане реализации НРК ГОС через создание условий образования, обеспечивающих достижение социальной компетентности обучающимися, как интегрального результата образования на всех его ступенях.

Для учащихся, заканчивающих начальную школу, – это готовность принять и решать самостоятельно и совместно с другими учебную задачу, предлагать практические способы решения жизненных задач, содержательно связанных с учебной задачей, осуществляя самоконтроль своих действий.

Для старших школьников это – готовность принять социально значимую задачу, проектировать совместно с другими эффективные социально-экономические способы решения.

Получив полное общее среднее образование, социально компетентный выпускник готов самостоятельно выявлять социально значимые задачи и осуществлять их практическое решение в совместной с

другими деятельности, выбирая и реализуя социально и экономически эффективные способы решения.

Одним из существенных условий, при которых происходит интеграция знаний об окружающем мире, о людях и обществе, о себе, опыта совместной деятельности и самоопределения в жизненно значимых ситуациях является ситуация совместной деятельности по решению проблемных продуктивных творческих задач, особенно таких, которые имеют социальный резонанс, связаны с различными сферами жизни.

В ходе образовательного процесса педагогическому коллективу школы необходимо обратить внимание на реализацию информационно-методической линии образованности в следующих аспектах составляющих образованности:

Предметная составляющая образованности:

- знание источников информации;
- знание форм представления и оформления результатов;
- развитость системного восприятия мира;
- умение устанавливать причинно-следственные связи.

Деятельностно-коммуникативная составляющая образованности:

- владение способами интеллектуальной деятельности (обоснование, объяснение, формулировка проблемы, установление взаимосвязи между частями целого);
- владение формами учебно-познавательного диалога и диалога различными видами устной речи;
- адекватность средств решения и форм представления результатов учебной задачи.

Ценностно-ориентационная составляющая образованности:

- самоконтроль и самооценка, сопоставление полученного результата поставленной цели;
- развитость критического мышления;
- уважительное отношение к участникам дискуссии, членам экзаменационной комиссии в ситуации общения.

Реализовать это возможно через овладение и применение педагогами личностно-ориентированных технологий, умений, побуждающих учеников самостоятельно решать проблемы, умения работать с группой и отдельным учеником, организовать эффективную коммуникацию, освоение методологической культурой оценивания образовательных достижений учащихся и собственной деятельности.

Чтобы эти результаты стали реальностью, необходимо решать следующие проблемы:

- осуществить переход от теоретического осмысления и обсу-

ждения новых технологий к их внедрению в практику образовательной деятельности с учетом требований государственного образовательного стандарта (национально-региональный компонент).

– с целью преодоления стереотипов узкопредметного подхода педагогического мышления, создания единого образовательного поля, развивать профессиональную компетентность педагогов через организационную форму повышения квалификации – презентации деятельности школьных методических объединений.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Ангеловский А. А. 9
Асаева И. Н. 234
Афанасьева Н. А. 70

Б

Баракина А. А. 241
Бузмакова А. Р. 212

Г

Галиахметова Р. Н. 27
Гаспарян Г. В. 116
Гоголев В. Н. 118
Голубева А. И. 93
Горовая О. А. 313

Д

Давыдов М. В. 208
Давыдова Ю. В. 154
Девятова Т. Н. 288
Демина А. В. 35
Джужук И. И. 121
Дубовик И. М. 309
Дудко Д. В. 46

Е

Елизаров Д. В. 27

Ж

Жаркова Н. И. 128

З

Золотарев Е. И. 266

И

Исламов Р. Г. 249

К

Казаков В. В. 256
Кирилова И. В. 175
Клочкова Г. А. 256
Корытов В. А. 219
Косякин Ю. В. 41
Красноперова А. Г. 20
Кузнецова Н. В. 131
Кузьмина Н. Ю. 294
Кусакина Е. П. 317

Л

Лаврова-Кривенко Я. В. 99
Лаврухина Н. А. 212
Ларионова М. А. 193
Лемешева Е. Н. 74
Лукина А. В. 237

М

Медведева Л. Г. 50

Н

Несмашная Е. А. 135
Никифорова О. А. 294

О

Овинова Л. Н. 106
Овчинникова Е. Н. 263

И

Пермякова В. В. 294, 320
Петикова Т. Н. 139
Пыхина Н. В. 143

Р

Рулёва М. М. 239
Ряписов Н. А. 3
Ряписова А. Г. 159

С

Савченко А. И. 179, 272

Сафронова О. В. 57

Селезнева М. Б. 323

Семенихина А. В. 200

Соколова Е. П. 212

Сорокина Е. Н. 77

Ставринова Н. Н. 241

Ф

Федоров А. Ф. 183

Х

Хафизуллина И. Н. 63

Хамитова Л. М. 302

Ч

Черданцева Е. П. 279

Ш

Шагина Ю. В. 227

Шарипов Б. У. 74

Шилова В. С. 166

Шиморин С. В. 146

Шиморина Е. Ф. 85

Шнейдер Е. М. 81

Шумакова К. С. 189

Ю

Юлмасова Л. Ф. 150

Я

Янгичер Н. С. 282

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АНГЕЛОВСКИЙ А. А., канд. пед. наук, зам. директора Лингвистического центра Института дополнительного образования Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

АСАЕВА И. Н., зав. отделением Ревдинского государственного педагогического колледжа, г. Ревда Свердловской области, аспирант кафедры теории и практики управления организацией Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

АФНАСЬЕВА Н. А., ассистент Брянского государственного университета им. академика И. Г. Петровского, г. Брянск.

БАРАКИНА А. А., зам. заведующего по научно-методической и воспитательной работе Нефтеюганского районного муниципального дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребенка – детский сад № 22 "Родничок"», студентка V курса Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут.

БУЗМАКОВА А. Р., Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения Мирненская средняя общеобразовательная школа, п. Мирный Уйского района Челябинской области.

ГАЛИАХМЕТОВА Р. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры государственного управления и социологии Нижнекамского химико-технологического института, г. Нижнекамск Республики Татарстан.

ГАСПАРЯН Г. В., преподаватель музыки Астраханского социально-педагогического колледжа, г. Астрахань.

ГОГОЛЕВ В. Н., канд. психол. наук, доцент, преподаватель кафедры социальной и практической психологии Кировского филиала Московского гуманитарно-экономического института, г. Киров.

ГОЛУБЕВА А. И., зам. директора по качеству Гороховецкого колледжа, г. Гороховец Владимирской области.

ГОРОВАЯ О. А., ст. преподаватель кафедры начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ДАВЫДОВ М. В., зам. зав. кафедрой «Подъемные сооружения и ГТС» НОУ «Межотраслевой институт», г. Уфа.

ДАВЫДОВА Ю. В., преподаватель НОУ «Межотраслевой институт», г. Уфа.

ДЕВЯТОВА Т. Н., главный специалист отдела культуры администрации Железнодорожного района, г. Екатеринбург.

ДЕМИНА А. В., ст. преподаватель Саратовского государственного социально-экономического университета, г. Саратов.

ДЖУЖУК И. И., канд. пед. наук, доцент Ростовской-на-Дону государственной академии сельскохозяйственного машиностроения, г. Ростов-на-Дону.

ДУБОВИК И. М., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики воспитания Владимирского института повышения квалификации работников образования, г. Владимир.

ДУДКО Д. В., ассистент Брянского государственного университета им. академика И. Г. Петровского, г. Брянск.

ЕЛИЗАРОВ Д. В., канд. техн. наук, доцент кафедры педагогики Казанского государственного технологического университета, г. Казань.

ЖАРКОВА Н. И., преподаватель материаловедения и химии Профессионального училища № 18, г. Чебоксары.

ЗОЛОТАРЕВ Е. И., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания технологии и предпринимательства Кузбасской государственной педагогической академии, зам. научного руководителя по исследовательской работе Открытой (сменной) общеобразовательной школы № 4, г. Новокузнецк.

ИСЛАМОВ Р. Г., Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по информатизации образовательного процесса Муниципального общеобразовательного учреждения Федоровская средняя общеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением отдельных предметов, п.г.т. Федоровский Тюменской области.

КАЗАКОВ В. В., директор Рязанского филиала Российского государственного открытого технического университета путей сообщений, г. Рязань.

КИРИЛЛОВА И. В., преподаватель английского языка Медицинского училища № 22, г. Москва.

КЛОЧКОВА Г. А., канд. пед. наук, начальник Центра дистанционного обучения при кафедре информатизации образования Рязанского государственного университета им. С. А. Есенина, г. Рязань.

КОРЫТОВ В. А., канд. пед. наук, первый проректор НОУ «Межотраслевой институт», г. Уфа.

КОСЯКИН Ю. В., канд. техн. наук, директор Представительства Московского государственного индустриального университета, г. Жуков Калужской области.

КРАСНОПЕРОВА А. Г., ст. преподаватель Краснодарского кооперативного института, г. Краснодар.

КУЗНЕЦОВА Н. В., преподаватель кафедры иностранных языков Самарского филиала Саратовского юридического института МВД РФ, г. Самара.

КУЗЬМИНА Н. Ю., учитель биологии Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 32 п. Красногорский, г. Полысаево Кемеровской области.

КУСАКИНА Е. П., педагог-психолог МС(К)ОУ Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат VIII вида № 128, г. Снежинск Челябинской области.

ЛАВРОВА-КРИВЕНКО Я. В., канд. пед. наук, доцент кафедры естественно-математического образования Тюменского областного государственного института развития регионального образования, г. Тюмень.

ЛАВРУХИНА Н. А., Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения Мирненская средняя общеобразовательная школа, п. Мирный Уйского района Челябинской области.

ЛАРИОНОВА М. А., канд. пед. наук, доцент, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, научный сотрудник кафедры общей и педагогической психологии Омского государственного педагогического университета, г. Омск.

ЛЕМЕШЕВА Е. Н., ассистент кафедры математики и методики ее преподавания Борисоглебского государственного педагогического института, г. Борисоглебск.

ЛУКИНА А. В., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

МЕДВЕДЕВА Л. Г., ст. преподаватель кафедры теоретических основ дошкольного и начального образования Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут.

НЕСМАШНАЯ Е. А., ст. преподаватель Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

НИКИФОРОВА О. А., канд. биол. наук, доцент, декан факультета профессиональной переподготовки Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово.

ОВИНОВА Л. Н., ст. преподаватель кафедры иностранных языков Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

ОВЧИННИКОВА Е. Н., преподаватель информатики Оптико-механического профессионального лицея, г. Санкт-Петербург.

ПЕРМЯКОВА В. В., директор Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 32 п. Красногорский, г. Полысаево Кемеровской области.

ПЕТИКОВА Т. Н., ассистент кафедры «Математическая статистика и квалиметрия» Волгоградской государственной сельскохозяйственной академии, г. Волгоград.

ПЫХИНА Н. В., канд. пед. наук, доцент Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова, г. Нижний Новгород.

РУЛЁВА М. М., преподаватель методики музыкального развития детей дошкольного возраста Астраханского социально-педагогического колледжа, г. Астрахань.

РЯПИСОВ Н. А., канд. пед. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, проректор по учебной работе Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

РЯПИСОВА А. Г., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой психологии и педагогики Института естественных и социально-экономических наук Новосибирского государственного педагогического университета, г. Новосибирск.

САВЧЕНКО А. И., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой теории и методики преподавания технологии и предпринимательства Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк.

САФРОНОВА О. В., преподаватель Астраханского социально-педагогического колледжа, г. Астрахань.

СЕЛЕЗНЕВА М. Б., зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 6, соискатель кафедры педагогики Уральского государственного университета им. А. М. Горького, г. Екатеринбург.

СЕМЕНИХИНА А. В., зав. аспирантурой НОУ «Межотраслевой институт», г. Уфа.

СОКОЛОВА Е. П., Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения Мирненская средняя общеобразовательная школа, п. Мирный Уйского района Челябинской области.

СОРОКИНА Е. Н., канд. пед. наук, доцент Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

СТАВРИНОВА Н. Н., докт. пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории региональных исследований, профессор кафедры общей педагогики и педагогической психологии Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут.

ФЕДОРОВ А. Ф., канд. психол. наук, капитан внутренней службы, начальник психологической лаборатории ФГУ ИК-6 пос. Мелехово (колония строго режима), доцент кафедры общей психоло-

гии и акмеологии Ковровской государственной технологической академии, г. Ковров Владимирской области.

ХАМИТОВА Л. М., учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 63, г. Магнитогорск.

ХАФИЗУЛЛИНА И. Н., ассистент кафедры педагогики Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

ЧЕРДАНЦЕВА Е. П., Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по учебной работе, руководитель психологической службы, психолог Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 94, г. Челябинск.

ШАГИНА Ю. В., лаборант кафедры «Ремонт машин и ТКМ» Волгоградской государственной сельскохозяйственной академии, г. Волгоград.

ШАРИПОВ Б. У., докт. техн. наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования, профессор кафедры математики и методики ее преподавания Борисоглебского государственного педагогического института, г. Борисоглебск.

ШИЛОВА В. С., докт. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного университета, г. Белгород.

ШИМОРИН С. В., канд. социол. наук, доцент, методист Филиала Российского государственного социального университета, г. Наро-Фоминск Московской области.

ШИМОРИНА Е. Ф., докт. социол. наук, профессор, директор Филиала Российского государственного социального университета, г. Наро-Фоминск Московской области.

ШНЕЙДЕР Е. М., канд. пед. наук, доцент Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

ШУМАКОВА К. С., зав. отделом экспертизы качества образования Ревдинского государственного педагогического колледжа, г. Ревда Свердловской области, аспирант кафедры теории и практики управления организацией Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

ЮЛМАСОВА Л. Ф., преподаватель физики Профессионального училища № 18, г. Чебоксары.

ЯНГИЧЕР Н. С., Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по научно-методической работе Муниципального общеобразовательного учреждения Федоровская средняя общеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением отдельных предметов, п.г.т. Федоровский Тюменской области.

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания системы непрерывного профессионального образования | |
| Ряписов Н. А. | |
| Развитие рынка образовательных услуг на основе компетентного подхода | 3 |
| Ангеловский А. А. | |
| Акмеологический подход к профессиональной подготовке специалистов (методологический аспект) | 9 |
| Красноперова А. Г. | |
| Эффективность профессионально-трудовой социализации личности при непрерывном образовании | 20 |
| Галиахметова Р. Н., Елизаров Д. В. | |
| Взаимосвязь культуры и компетенций выпускника технического учебного заведения | 27 |
| Демина А. В. | |
| Профессиональное образование современного менеджера в контексте государственной образовательной политики | 35 |
| РАЗДЕЛ 2. Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста | |
| Косякин Ю. В. | |
| Особенности профессиональных требований к личности педагога | 41 |
| Дудко Д. В. | |
| Роль когнитивной компетентности в становлении личности современного педагога | 46 |
| Медведева Л. Г. | |
| Подготовка педагогического корпуса учителей начальной школы, соответствующего запросам современной жизни | 50 |
| Сафронова О. В. | |
| Самоактуализация как критерий готовности студента к будущей профессиональной деятельности | 57 |
| Хафизуллина И. Н. | |
| Изучение уровня сформированности инклюзивной компетентности у будущих учителей общеобразовательной школы | 63 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Афанасьева Н. А. | |
| Системное мышление в структуре личности педагога профессионального обучения | 70 |
| Лемешева Е. Н., Шарипов Б. У. | |
| Обеспечение профессиональных качеств выпускника педагогического вуза | 74 |
| Сорокина Е. Н. | |
| Некоторые аспекты проблемы подготовки конкурентоспособного специалиста в условиях профессионального образования | 77 |
| Шнейдер Е. М. | |
| Некоторые аспекты профессиональной направленности развития специалиста | 81 |
| | |
| Раздел 3. Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования | |
| Шиморина Е. Ф. | |
| Взаимодействие преподавателей и студентов в образовательном процессе | 85 |
| Голубева А. И. | |
| Мониторинг управления в области качества образовательной деятельности | 93 |
| Лаврова-Кривенко Я. В. | |
| Один из аспектов содержательного обеспечения профессионально-педагогического образования | 99 |
| Овинова Л. Н. | |
| Модель педагогического содействия становлению нравственности студентов в процессе учебно-педагогического общения | 106 |
| Гаспарян Г. В. | |
| Пути организации учебно-воспитательного процесса в контексте формирования конкурентоспособного специалиста | 116 |
| Гоголев Н. В. | |
| Алгоритм анализа студенческих научных работ (естественнонаучная парадигма) | 118 |
| Джужук И. И. | |
| Роль метода проектов в современном учебном процессе | 121 |
| Жаркова Н. И. | |
| Методика организации проектной деятельности в профессиональном учебном заведении | 128 |
| Кузнецова Н. В. | |
| Повышение эффективности преподавания иностранного языка на юридических факультетах вузов | 131 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Несмашная Е. А. | |
| Проектирование технологии профессиональной подготовки специалистов в сфере швейного производства | 135 |
| Петикова Т. Н. | |
| Содержание деятельности преподавателя высшей школы с позиции синергетического подхода | 139 |
| Пыхина Н. В. | |
| Содержательно-организационное обеспечение национально-культурного аспекта лингвистического образования | 143 |
| Шиморин С. В. | |
| Поведение и поведенческие установки студентов как проблема в социологическом знании | 146 |
| Юлмасова Л. Ф. | |
| Этапы обучения учащихся профессионального образования методами исследования в ходе проектной деятельности | 150 |
| | |
| РАЗДЕЛ 4. Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности | |
| Давыдова Ю. В. | |
| Реализация оценки ключевых компетенций учащихся учреждений дополнительного профессионально-технического образования | 154 |
| Ряписова А. Г. | |
| Эстетическое воспитание как приоритетная педагогическая стратегия | 159 |
| Шилова В. С. | |
| Социально-экологическое образование студентов: цели и задачи | 166 |
| Кириллова И. В. | |
| Принципы коммуникативного обучения, адаптированные к индивидуальным особенностям учащихся | 175 |
| Савченко А. И. | |
| Научно-исследовательская деятельность студентов и школьников | 179 |
| Фёдоров А. Ф. | |
| Объединения деструктивной направленности как социально-педагогическая проблема | 183 |
| Шумакова К. С. | |
| Инновационный подход к определению функций и направлений научно-методического сопровождения педагогической деятельности | 189 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| РАЗДЕЛ 5. Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики | |
| Ларионова М. А. | |
| Акмеологичность профессионально-педагогической деятельности преподавателя вуза | 193 |
| Семенихина А. В. | |
| Технологии реализации образовательных программ в системе дополнительного профессионального образования | 200 |
| Давыдов М. В. | |
| Необходимость проведения мониторинга учащихся в учреждениях дополнительного профессионального образования | 208 |
| Соколова Е. П., Лаврухина Н. А., Бузмакова А. Р. | |
| Пути обновления содержания и форм организации методической работы в общеобразовательном учреждении | 212 |
| Корытов В. А. | |
| Качество педагогических кадров в системе дополнительного профессионального образования | 219 |
| Шагина Ю. В. | |
| К вопросу о совершенствовании профессионального мышления преподавателя высшей школы | 227 |
| Асаева И. Н. | |
| Современные модели повышения квалификации специалистов системы дошкольного образования на основе взаимодействия педагогического колледжа и ДООУ | 234 |
| Лукина А. В. | |
| Развитие педагогического сознания как условие формирования психологически безопасной образовательной среды | 237 |
| Рулёва М. М. | |
| Самообобщение опыта работы как фактор развития педагогической индивидуальности | 239 |
| Ставринова Н. Н., Баракина А. А. | |
| Методическая работа в дошкольном учреждении как условие развития профессиональных компетенций педагогов | 241 |
| РАЗДЕЛ 6. Реализация проекта ИСО в системе общего и профессионального образования | |
| Исламов Р. Г. | |
| Информатизация учебно-воспитательного процесса как средство повышения качества образования | 249 |
| Клочкова Г. А., Казаков В. В. | |
| Дистанционное обучение: возможности и проблемы | 256 |

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Овчинникова Е. Н. | |
| Логико-информационный подход к обучению информатике | 263 |
| Раздел 7. Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования | |
| Золотарев Е. И. | |
| Социальная модель образовательного пространства открытой (сменной) общеобразовательной школы | 266 |
| Савченко А. И. | |
| Современные способы формирования познавательной и творческой активности школьников | 272 |
| Черданцева Е. П. | |
| Психолого-педагогическое сопровождение дискуссионных педсоветов | 279 |
| Раздел 8. Общеобразовательные учреждения в условиях реализации концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования | |
| Янгичер Н. С. | |
| Особенности управления инновационным процессом в современной школе | 282 |
| Девятова Т. Н. | |
| Формирование качеств взаимопомощи у старших дошкольников в процессе коллективного творчества | 288 |
| Никифорова О. А., Пермякова В. В., Кузьмина Н. Ю. | |
| Экологическое воспитание и образование: теоретико-практические аспекты | 294 |
| Хамитова Л. М. | |
| Зрительное восприятие портрета в трехмерном объеме | 302 |
| Дубовик И. М. | |
| Психолого-педагогические условия формирования жизнеутверждающих идеалов у детей группы риска в сельском образовательном учреждении | 309 |
| Горовая О. А. | |
| Научное понятие – основа умственного развития младшего школьника | 313 |
| Кусакина Е. П. | |
| Социальная адаптация учащихся с особыми образовательными потребностями через трудовую деятельность в специальном (коррекционном) учреждении VII вида | 317 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Пермякова В. В. | |
| Общественно-активная школа – центр местного сообщества | 320 |
| Селезнева М. Б. | |
| Содержание и условия формирования социально компетентной личности в системе деятельности общеобразовательного учреждения | 323 |
| Алфавитный указатель | 328 |
| Сведения об авторах | 330 |

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

Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 4

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: Л. Г. Махмутова, И. А. Леонтьева, В. В. Кудинов
Технический редактор И. А. Леонтьева
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 05.11.07. Подписано в печать 19.11.07.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 21,31. Тираж 250 экз. Заказ № 604.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8–351) 263–93–98