

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ



**Материалы
VI Всероссийской
научно-практической
конференции**

ЧАСТЬ II

14 ноября 2007 г.

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

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

Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 2

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 6 ч. Ч. 2 / 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. – 323 с.
ISBN 978–5–98314–236–7

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

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

УДК 371
ББК 74.5

© Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования.

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

ISBN 978–5–98314–236–7

РАЗДЕЛ 1

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

КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

МАТВИЕВСКАЯ Е. Г.

г. Оренбург, Оренбургский государственный
педагогический университет

Весь мир озабочен совершенствованием образования. В России проблема качества образования стоит на первом месте, так как актуальными являются задачи интеграции российской системы образования в мировую образовательную систему и учет в процессе модернизации общих тенденций мирового развития.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. обозначила проблему качества образования как приоритетную, закрепила идею качества как стратегическое направление развития образовательной политики государства.

Несмотря на повышенное внимание к проблеме качества образования, в настоящее время не существует однозначного определения как понятия «качество», так и понятия «качество образования», хотя категория «качество» всегда занимала важное место в системе философских и педагогических категорий.

Учение о качестве создавалось на философско-методологической базе, развиваясь от идей древних греков до современной парадигмы. Качество как интегральная характеристика любых объектов изучается со времен Аристотеля. В его трудах проведена классификация качества, а также сформулирован принцип целостности, который утверждает, что качество целого больше суммы его частей.

Объективные качества (то есть такие, какие присущи самим природным вещам) и субъективные качества (содержащиеся только в человеческих восприятиях) различает уже Демокрит, позднее – Г. Галилей, затем – Дж. Локк, впервые применивший термины «первичные» (то есть объективные математически-физические) и «вторичные» (то есть субъективные, образующиеся благодаря психике) качества. И. Кант считал локковские объективные качества априорными, а субъективные – апостериорными, в этом и состоял его «коперниковский переворот».

Развивая учение о качестве, Гегель вывел закон перехода количества в качество, сформулировал понятие меры как единства качества и внутреннего количества, вскрыл механизм взаимодействия внешнего и внутреннего в качестве. Определив качество как тождественную с бытием определенность, ученый подвел к выводу: если нечто теряет свое качество, то оно перестает быть тем, что оно есть. Им уже было установлено и то, что все количественные изменения имеют свою качественную границу, выход за которую приводит к новому соотношению количества и качества меры.

Дальнейшее развитие учения о качестве связано с именем К. Маркса. Анализ концепций двух философов (Гегеля и Маркса) приводит к выводу о выделении ими трех видов качеств: 1. природные, материально-структурные качества; 2. функциональные качества; 3. системные качества. Необходимо отметить значимость открытых ими социальных качеств и отношений для изучения сложных объектов. По теории Маркса все продукты труда наряду с природными качествами приобретают еще и особые системные (социальные) качества, которые предстают как новый класс качеств. В образовательной системе именно системно-социальное качество выходит на первый план, а человек «есть последний в известном смысле слова элементарный носитель социального системного качества».

В настоящее время исследование сущности категории «качество» связано с новой качественной парадигмой А. И. Субетто. «Качество», по мнению философа, включает теорию качества, теорию изменения и оценки качества, а также теорию управления качеством.

Определение А. И. Субетто, на наш взгляд, является наиболее полным: «качество – сложная философская, экономическая, социальная и одновременно общественная системная категория, полное определение которой можно раскрыть во всех аспектах только через обобщающую систему суждений, которые отражают различные аспекты категории «качество».

Не существует единого подхода и в определении понятия «каче-

ство образования», а семантика понятия представлена достаточно широко. Так, «качество образования» рассматривается В. П. Панасюком как такая совокупность его свойств, которая обуславливает его способность выполнить выдвинутые обществом задачи по формированию и развитию личности в аспектах ее обученности, воспитанности, выраженности социальных, психических и физических свойств.

«Качество образования» применительно к высшей школе многими исследователями определяется как степень достижения поставленных целей и задач, степень удовлетворения ожиданий участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг.

«Равнодействующей составляющих потребностей личности и общества целевых приоритетов, спрогнозированного процесса и результата (стандарта)» определяют качество образования П. И. Третьяков, Т. И. Шамова.

Качество современного образования стало предметом исследования многих ученых (В. А. Кальней, Д. Ш. Матрос, Н. Н. Мельников, В. П. Панасюк, Д. М. Полев, М. М. Поташник, Н. А. Селезнева, И. Г. Салова, А. И. Субетто, С. Е. Шишов и др.), которые связывают проблему качества образования с развитием новой цивилизации XXI века и с управлением развитием образовательных систем.

Новую «эпоху цивилизации» XXI века А. И. Субетто определяет как интеллектуально-информационную, которая должна сменить энергетическую цивилизацию XX века. Для нового качества мировой цивилизации характерно повышение социогенетических функций общественного интеллекта как носителя качества управления будущим со стороны общества. Такое управление будущим возможно «только при действии закона опережающего развития качества человека, качества общественного интеллекта и качества образовательных систем в обществе».

В последние десятилетия значительно возрос интерес многих исследователей к философской проблематике образования. Это вызвано, прежде всего, объективной и теперь уже осознаваемой обществом ролью образования в решении проблем глобализации, решении одной из главных проблем XXI века – как выжить человечеству, считает В. А. Колесников. И решать эту важнейшую и глобальную задачу надо не только с позиции экономики, политики, но, прежде всего, опираясь на образование. Ответы на сложнейшие вопросы современности в решающей мере зависят от сферы образования, от направленности и результативности образования молодого поколения, от его интеллектуальных и духовно-моральных качеств.

Социокультурный аспект проблемы качества образования еще в начале XX века обсуждали известные русские ученые И. А. Ильин, В. М. Бехтерев, Н. И. Пирогов, которые подчеркивали роль образования в воспитании молодежи, в сохранении здоровья и подготовке учащихся к жизни.

В статье «Спасение в качестве» выдающийся философ И. А. Ильин отмечал: «...русскому народу есть только один исход и одно спасение – возвращение к качеству и его культуре». Возвращение к качеству И. А. Ильин видел в воспитании, которое формирует духовно-нравственные ценности человека, определяющие его образ жизни и деятельности. «Образование без воспитания, – говорил он, – есть дело ложное и опасное. Оно создает чаще всего людей полуобразованных, сомнительных и заносчивых, тщеславных спорщиков, напористых и беззастенчивых карьеристов оно вооружает противодуховные силы; оно развязывает и поощряет в человеке «волка».

«Сегодня на первый план выдвигается проблема личностно воспроизводимого содержания современного образования. Образования, принципиально работающего на будущее, предопределяющего личностные качества каждого человека, его мировоззренческие и поведенческие приоритеты, а следовательно, экономический, нравственный, духовный потенциал общества, цивилизации в целом» [7]. Возможно, именно эти показатели и должны определять уровень качества профессионального образования.

В наши дни проблема качества образования все более выдвигается на ведущую роль в процессе становления нового человека, сочетающего в себе его физическое и духовное совершенство, способного познать мир и осознанно, осмысленно, ответственно себя вести в нем.

Кризис образования кроется в его основах. Бессмысленно говорить о качестве образования, если нет четкого определения его миссии и конечной цели. В свою очередь, невозможно добиться совершенного образования, если сами принципы и основы общественного устройства стали архаичными. «В «плохом» обществе не может быть «хорошего» образования. Но в то же время нет иного способа построения нового общества иначе как через новую систему образования, конечной целью которого является новый человек с новыми ценностями, новой моралью и новыми качествами характера. Иначе говоря, необходимы фундаментальные, радикальные перемены в основах общественного устройства», – отмечает В. А. Колесников.

И эти перемены должны прийти со стороны образования и науки, а для этого необходима реализация новой образовательной парадигмы.

Прежде всего, это новый взгляд на образование и его миссию в обществе, во многом противоположный традиционным представлениям. Если традиционная парадигма рассматривает образование как непроизводственную отрасль, сферу общественной жизни, которая только потребляет созданные в других областях материальные и духовно-нравственные ценности, в частности, знания, то в новой парадигме образование видится как самоценность, которая провозглашается сферой производства высшей ценности и главного капитала – человека во всей полноте его свойств и качеств как гармонично и всесторонне развитой личности, а не только специалиста.

Главный принцип новой парадигмы образования состоит в том, чтобы сознательно формировать новую этику, новые духовные ценности, новые потребности, а не просто адаптировать человека к потребностям рынка и жизни, как это происходит сегодня. Школьник, студент – главные субъекты образования. Задача образовательного процесса – создать условия и среду, помочь им самоопределиться и самореализоваться.

Анализ философской литературы свидетельствует о большом интересе современных ученых к проблеме гуманизации образования. Проблемы гуманизации и гуманитаризации «относятся к числу вечных, от их решения зависит совершенствование системы «природа-общество-человек», считает Т. Н. Соснина, и с этим трудно не согласиться. «Как сохранить и развить то, что присуще Homo sapiens, что обеспечивает существование и развитие человечества – сопереживание, доброту, милосердие, взаимопомощь, честность, любовь, бескорыстие, ответственность за состояние социальной и природной среды, себя самого – эти вопросы были и остаются предметом раздумий в разные времена и у всех народов» [13].

«Гуманитарное познание как потребность познания истины пытается указать путь к человеческому самораскрытию на более высоком, хотя и менее проясненном в наши дни уровне его выполнимости. Речь идет о том, что современные гуманитарные науки пытаются направить человеческое познание на путь реализации его в рамках постижения. Это свидетельствует о том, что гуманитарное познание не может быть уподоблено традиционно сложившемуся познавательному процессу. Можно сказать, что гуманитарное познание направлено на раскрытие такого отношения к самому себе, которое уже не вмещается в сложившуюся теоретико-познавательную сферу и предстает как постижение. Постигание – это реализация полного содержания человеческой духовности», – пишет В. А. Колесников.

Образованию предстоит в новом веке сформировать человека со

взглядом, который будет обращен внутрь себя самого, человека, с которым никак невозможно сойтись во мнениях. Но этот спор самого себя с собой внутренним, считает ученый, полемик, попытка разрешить противоречия, проблемы в самом себе и есть наивысший уровень образования для себя нового, стремящегося преодолеть, прорваться сквозь повседневную рутину, сутолоку, часто безотрадную реальность. И очень важно, чтобы был индивидуальный «ключ» своего саморазвития.

Предоставление широких возможностей получения гуманитарного образования, отмечает М. П. Данилкова, позволяет нравственно образованному человеку быть готовому сделать все от него зависящее, чтобы воспрепятствовать наступлению социальной и экологической катастрофы. Прав был Н. Винер, пишет исследователь, говоря, «знать, ЧТО делать» – важнее, чем «знать, КАК делать». «Под знанием, что делать, – писал он, – мы имеем в виду не только то, каким образом достичь наших целей, но и каковы должны быть наши цели».

В результате анализа научных исследований по рассматриваемой проблеме можно прийти к выводу, что наука и образование XXI в. должны иметь одну цель – сохранить в человеке человеческое, обеспечивая тем самым дальнейшее развитие природы, общества и давая шанс на выживание следующим за нами поколениям.

Крушение тоталитарной идеологии в нашей стране, служившей достаточно длительное время обоснованием гуманитарных (общественных) наук, как никогда остро вскрыло отсутствие ценностных оснований гуманитарного образования. В связи с этим актуальность выявления ценностных оснований гуманитарного образования в высшей школе имеет сегодня первостепенную значимость и является одной из важнейших проблем философии образования.

В связи с крушением прежних стереотипов и принципов необходимо восстановление духовных ориентиров путем обретения новых идеалов и ценностей. Поэтому одна из важнейших тенденций развития современного мировоззрения – обоснование ведущей роли ценностей в наступающей эпохе. В решении этой задачи, по мнению М. Кагана, философская теория ценностей должна стать «теоретической основой перестройки всей системы образования, в которой передача знаний и умений была бы органически связана с формированием ценностного сознания.

Формирование такого мировоззрения обуславливает актуальность выявления ценностных оснований гуманитарного образования, которое, на наш взгляд, является одним из основных условий повышения качества современного образования, уровня личностных дос-

тижений студентов. Потребность же в формировании ценностного мышления определяется не только теоретическими, но и практическими задачами.

Происходящие в России в последние годы политические изменения дали шанс на создание такой системы образования, для которой актуально расширение возможностей компетентного выбора каждой личностью своего жизненного пути. Рост разнообразия форм жизни, увеличение свободы выбора ценностных ориентации, недостаточность традиционных способов передачи знаний и ценностей являются объективными социальными предпосылками для формирования задач аксиологии образования.

Трудно не согласиться с современными философами, что сегодня развитие духовно богатой личности выступает основой гуманитарного образования. Сложность и многообразие задач, возникающих перед российским обществом, требуют индивидуальной инициативы, индивидуального своеобразия, личностной зрелости, развитой духовности. Для российской высшей школы данное положение является основным фактором, направляющим ее развитие, тогда как прежняя авторитарная закрытая модель образования предполагала жесткие нормы, унифицировавшие человеческую индивидуальность, ограничившие личностные инициативы, блокировавшие развитие духовности.

При вхождении России в международное образовательное пространство приоритетной задачей остается сохранение устойчивости фундаментальных национальных ценностей (ценности культуры, моральные, эстетические ценности и традиции, патриотические ценности и др.) для выполнения требований международного уровня.

Литература

1. Богуславский, М. В. Реформы российского образования XIX – XX вв. как глобальный проект [Текст] / М. В. Богуславский // Вопросы образования. – 2006. – № 3.

2. Величко, А. Н. Мониторинг результативности образовательного процесса [Текст] / А. Н. Величко / Актуальные проблемы качества педагогического образования: материалы Всерос. науч.-практ. конференции. Ч. I. – Новосибирск : изд-во НГПУ, 2005.

3. Винер, Н. Человек управляющий [Текст] / Н. Винер. – СПб., 2001.

4. Данилкова, М. П. Ценностные основания гуманитарного образования [Текст] / М. П. Данилкова // Философия образования. – 2005. – № 3.

5. Каган, М. С. Философская теория ценности [Текст] /

М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК Петрополис, 1997.

6. Ковалева, Г. С. Можно ли использовать результаты ЕГЭ для мониторинга качества образования? [Текст] / Г. С. Ковалева // Педди-агностика. – 2006. – № 4.

7. Колесников, В. А. От изменяющегося мира – к обновляющейся парадигме образования [Текст] / В. А. Колесников // Философия образования. – 2005. – № 3.

8. Михайлычев, Е. А. Поэтапная диагностическая деятельность педагога [Текст] / Е. А. Михайлычев // Педдигностика. – 2004. – № 4.

9. Модернизация общего образования: оценка образовательных результатов [Текст] : книга для учителя / под ред. В. В. Лаптева, А. П. Тряпицыной. – СПб. : изд-во «СОЮЗ», 2002.

10. Образование. Наука. Творчество. Теория и опыт взаимодействия [Текст] / под. общ. ред. В. Г. Рындак. – Екатеринбург : Ур. отделение РАО, 2002.

11. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования [Текст] / под ред. Е. Д. Божович. – М. : ПЕРСЭ, 2005.

12. Розов, Н. С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксеологии [Текст] / Н. С. Розов. – Новосибирск : изд-во Новосиб. ун-та, 1998.

13. Соснина, Т. Н. Гуманитарная составляющая науки и образования: проблемы развития и взаимодействия [Текст] / Т. Н. Соснина // Философия образования. – 2005. – № 3.

14. Труды СГУ. Выпуск 87. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. [Текст]. – М., 2005.

СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ – СТУПЕНЬ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПОГРЕБНЯК Л. П.

г. Ставрополь, Ставропольский государственный университет

Перемены, происходящие в настоящее время в жизни образовательного учреждения, ставят перед его руководителем множество сложных проблем, к решению которых он недостаточно подготовлен.

Радикальное изменение направлений всех сторон деятельности образовательного учреждения предъявляет новые, повышенные требования к компетентности руководителя и его заместителей.

Вместе с тем, совершенствование системы повышения квалификации основывается на необходимости разрешения противоречия между постоянно растущими требованиями к личности и деятельности, профессиональными качествами руководителя образовательного учреждения, отвечающими современным уровням, и недостаточным уровнем его готовности к выполнению функции руководителя. Отсюда вытекает одна из самых главных задач системы повышения квалификации как ступени непрерывного профессионального образования – перестройка процесса организации повышения квалификации в соответствии с предъявленными требованиями к управлению процессами функционирования и развития образовательного учреждения.

Проведенный анализ психолого-педагогической, юридической и управленческой литературы, концепций непрерывного профессионального образования взрослых позволил установить, что процесс обучения руководителей строится на общих принципах обучения: наличие содержания обучения, систематичности, сознательности и активности обучаемых, доступности, наглядности обучения, учете индивидуальных особенностей слушателей-руководителей образовательных учреждений.

Принципы, используемые в системе непрерывного профессионального образования можно подразделить на четыре группы: социальные, организационные, общедидактические, квалиметрические.

Социальные принципы реализуются через систему условий, которые включают в себя право каждого специалиста на повышение квалификации и ее государственную поддержку; направленность повышения квалификации на сочетание интересов личности, социальной общности и общества в целом; равенство возможностей всех специалистов в выборе учреждений повышения квалификации; взаимосвязь государственных и общественных инициатив в развитии повышения квалификации как ступени непрерывного образования.

Организационные принципы моделируются в соответствии с управленческим циклом: принципами планирования, формирования содержания, организации и регулирования процессов. Практическая их реализация является основой гармонизации взаимоотношений в субъектно-объектно-субъективных подсистемах, способствующих саморазвитию как слушателей, так и преподавателей.

Общедидактические принципы включают в себя: целенаправленность; учет профессионального уровня при осуществлении индивидуализации, дифференциации и персонификации. Учет этой группы принципов позволит конструировать образовательный процесс как личностно-ориентированный.

Квалиметрические принципы представлены как основы измерения всех дидактических характеристик образовательного процесса системы повышения квалификации.

Вся система дидактических принципов повышения квалификации является основанием для его рефлексивно-деятельностной организации и осуществления. Именно с учетом вышеперечисленных принципов и должно строиться обучение слушателей в системе повышения квалификации. Повышение квалификации, как мы уже отмечали, является составной частью системы непрерывного профессионального образования взрослых. Как образовательный процесс повышение квалификации анализируется с позиции системно-целостного подхода.

Целостный подход к образовательному процессу в системе повышения квалификации позволяет определить ряд противоречий. Во-первых, существует реальная дидактическая система повышения квалификации как теоретический инвариант самостоятельной подсистемы непрерывного профессионального образования, а все научные изыскания ее проблем осуществляются в русле педагогического исследования. Во-вторых, цели образовательного процесса системы повышения квалификации определяются на основании социального заказа внешней среды, а реальный результат определяется специалистами, работающими в данном учреждении и не имеющими, как правило, связи с конкретной производственной деятельностью. В-третьих, оценка результатов образовательного процесса проводится групповым методом, а реальные результаты обучения связываются с ситуацией успеха, обогащением внутреннего мира каждого конкретного человека. В-четвертых, специалист, успешно достигший цели повышения квалификации (прошедший очередное обучение), и та среда, которая заказала это обучение, развиваются по разным законам. В-пятых, организаторы процесса обучения ведут поиск новых методов обучения в системе повышения квалификации без учета уровня развития общих и конкретных знаний, навыков и умений.

Таким образом, обучение руководителей образовательных учреждений является целостной динамической системой, которая состоит из взаимосвязанных компонентов: цели обучения, содержания, мотивов учения, деятельности преподавателей и слушателей курсов повышения квалификации, технологии обучения.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

БОСОВИЧ Р. В.

г. Йошкар-Ола, Марийский государственный университет

Эффективная адаптация к потребностям нового века – характерная черта современной эпохи. Не в последнюю очередь эта тенденция касается и классического университетского образования. Университеты не могут оставаться такими, какими они были в XX веке. Динамизм новой эпохи диктует новые задачи высшему образованию, в том числе и классическим университетам.

Во Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века отмечается, что высшее образование должно вносить более активный вклад в развитие всей системы образования, в частности, путем учебных программ и исследований в этой области.

Сегодня в условиях классического университета, как правило, не осуществляется подготовка преподавателя как представителя массовой профессии. В то же время выпускник университета, обладая фундаментальными научными знаниями в специальной области и получая широкую гуманитарную подготовку, имеет право и возможность осуществлять профессиональную деятельность в области образования. При этом обнаруживается определенное противоречие: с одной стороны, к выпускнику предъявляется высокий уровень требований, обусловленный традиционным представлением о нем как о профессионале высокого класса, сочетающего глубокие теоретические знания с профессиональными умениями и навыками, а с другой – в стандартах и учебных планах университетского образования ощущается существенный дефицит учебного времени, отведенного для практического освоения педагогических профессий. В этих условиях возникает необходимость разработки таких подходов, которые могли бы максимально эффективно использовать это время и обеспечить подготовку и профессиональное становление специалиста, отвечающего общественным потребностям.

В связи с этим, весьма своевременным является тот факт, что за последние годы произошли существенные изменения в нормативно-правовом статусе дополнительных профессиональных образовательных программ, осваиваемых студентами параллельно с основными программами. Министерством образования России разработаны и утверждены методические рекомендации о порядке присвоения допол-

нительных квалификаций в период освоения основных образовательных программ в вузе. Зарегистрирован в Минюсте и введён в действие диплом о дополнительном (к высшему) образовании, который даёт право ведения профессиональной деятельности, соответствующей полученной дополнительной квалификации. Утверждено Положение о порядке и условиях профессиональной переподготовки специалистов, предусматривающее получение дополнительной квалификации параллельно с освоением основных образовательных программ. Постановлением Правительства России принято Положение о лицензировании образовательной деятельности, включая дополнительное профессиональное образование студентов, сопровождаемое итоговой аттестацией и выдачей документов об образовании и (или) квалификации.

В результате выпускники вузов имеют сегодня возможность получать педагогические квалификации «Преподаватель», а выпускники аспирантуры – «Преподаватель высшей школы». Тем самым юридически закрепляется право студента или аспиранта подготовиться к преподавательской деятельности и подтвердить эту подготовку легитимным документом.

На сегодняшний день университеты, являясь центрами образования и научно-исследовательской деятельности, представляют собой наиболее подходящие образовательные учреждения для подготовки педагогических кадров и полностью способны отвечать на современные запросы в области профессионально-педагогической работы, так как университетская образовательная программа гармонично сочетает в себе фундаментальность и универсальность, непрерывность и научно-исследовательскую направленность.

Тем не менее, существует ряд значительных недостатков в университетском педагогическом образовании, которые влияют на снижение профессиональной мобильности будущих специалистов: недостаточное изучение предметов психолого-педагогического цикла, преподавание научных дисциплин ведется не в полном соответствии с их применением в последующей практической деятельности в сфере образования.

Для устранения указанных недостатков дополнительные профессиональные образовательные программы обладают существенными возможностями в силу их преемственности по отношению к государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования. Осуществляемая вузом педагогическая, наряду с профессиональной, подготовка выпускников обеспечивает подготовку кадров для самой системы высшего профессионального образования, и, в частности, для кафедр самого вуза, ибо лишь на самих кафедрах

из своих лучших учеников умудренные опытом преподаватели могут растить свою смену. Это особенно важно, поскольку многочисленные исследования, проведенные в России и странах СНГ, показывают, что за последние 10 лет уровень профессионализма профессорско-преподавательского состава многих университетов, особенно региональных, снижается. Одна из причин – отток из высшей школы в силу экономических реалий значительной части докторов и кандидатов наук. Глубоко ошибочным является мнение, что любой толковый выпускник, каждый кандидат наук, если захочет, за 3 – 4 года преподавательской работы самостоятельно всему научится «методом проб и ошибок» и станет отличным педагогом.

Для полноценной педагогической подготовки студентов и аспирантов в Марийском государственном университете обучающимся предоставляется возможность за время освоения основной образовательной программы высшего профессионального образования освоить одну из дополнительных профессиональных образовательных программ, ведущих к получению дополнительных квалификаций «Работник сферы государственной молодежной политики» и «Преподаватель».

Аспиранты МарГУ имеют возможность с 2003 г. получить диплом о присвоении дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». Данные дополнительные профессиональные образовательные программы имеют федеральный статус и их целесообразность признана практически во всех вузах России.

Главной целью дальнейшего развития МарГУ является интеграция системы высшего и послевузовского образования, превращение МарГУ в центр подготовки научных и педагогических кадров для вузов и научных учреждений республики, дальнейшее развитие системы непрерывного образования специалистов-выпускников вуза, педагогов. Будучи классическим университетом, воспринявшим лучшие традиции российского академического сообщества, Марийский государственный университет изначально осуществлял и продолжает реализовывать миссию распространения в региональном масштабе передового опыта отечественной и мировой высшей школы, сохранения и развития парадигмы классического университетского образования, основанного на фундаментальности подготовки, соединении гуманитарного и естественнонаучного знания, единстве образования, науки и академических свобод.

МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

ГЛУХОВА О. Ю.

г. Кемерово, Кемеровский государственный университет

На современном этапе реформы образования идея профессионально-педагогической направленности учебного процесса приобретает статус одного из ведущих методических принципов в обучении студентов-математиков в университете.

Поступая в высшую школу, вчерашний школьник продолжает осуществлять привычную для него учебную деятельность при совершенно иной целевой направленности усвоения знаний, так как вуз – профессиональное учебное заведение, где обучаемые овладевают профессией. Все виды вузовского обучения, по своей сути, не могут быть чисто учебными, а непременно являются учебно-практическими или учебно-производственными. Их задача – обеспечить успешный переход к профессиональному труду, сформировать профессиональную пригодность выпускников высшей школы.

В процессе подготовки учителя математики нерешенными остаются многие проблемы, одна из них – проблема реализации знаний, полученных при изучении дисциплин специализации и общенаучных в школьном преподавании предмета математики. Опыт показывает, что формирование познавательных интересов, значимых для будущей профессионально-педагогической деятельности, происходит только при целенаправленном руководстве со стороны преподавателя.

Использование в учебном процессе методов активного обучения дает возможность ставить студентов в условия, заставляющие активизировать знания для решения конкретных задач, значимых для будущей профессиональной деятельности. Если же этого не делать, то полученные знания останутся «мертвым багажом».

В научно-методической литературе понятие метода активного обучения трактуется различным образом, мы же будем понимать под методом активного обучения целеустремленную деятельность преподавателя, направленную на совершенствования содержания, форм, методов, приемов и средств обучения с целью повышения интереса и активности, развития самостоятельности и творчества обучаемых.

Студенты младших, средних и выпускных курсов имеют качественно разные профессиональные цели и задачи, что требует и применения различных методов активного обучения. Все методы активного

обучения можно разбить на: неимитационные; имитационные неигровые; имитационные игровые. Исходя из такой классификации методов активного обучения, в работе со студентами младших курсов, при изучении основных предметов, чаще используются неимитационные методы, а на средних и выпускных курсах, особенно по специальности, целесообразно применять имитационные методы (как неигровые, так и игровые).

Комплексное использование различных методов обучения позволяет наилучшим образом использовать их сильные стороны и по возможности исключить недостатки каждого метода. Комплекс используемых методов активного обучения в преподавании курса методики преподавания математики, научных основ школьного курса математики и спецкурсов широк и включает: поисковые беседы (метод развивающейся кооперации); активные консультации; мозговой штурм; деловые, методические и организационно-деятельностные игры; практические занятия с использованием обучающих программ и блок-схем; педагогические практики.

Большие возможности, в плане профессиональной подготовки учителя математики представляет организация и проведение в процессе обучения конкретных деловых, методических и организационно-деятельностных игр. Игра, в данном случае, – это не самоцель, не дань моде, она дает возможность увидеть и оценить способности студентов в неформальной обстановке, уяснить слабые стороны в усвоении материала, при этом сами студенты становятся активными участниками учебного процесса.

Пакет игровых занятий включает следующие игры различных видов: «Лабиринт», «Выбор лидера», «Интеграл педагогического опыта», «Конфликтная ситуация», «Обмен опытом по типам уроков», «Формы внеклассной работы по предмету», «Зачетная система на уроке геометрии», «Экзамен как форма контроля». В ходе проведения занятий по методике преподавания математики наиболее часто используется такая форма активных методов, как деловая игра. Суть данного метода заключается в разыгрывании ее участниками заданной проблемной ситуации, соответствующей определенному моменту реальной производственной деятельности. В ходе игры участники ее исполняют различные роли персонажей (учитель, методист, ученик), поэтому часто в литературе деловая игра такого типа называется также ситуативно-ролевой. Данный пакет пополняется студентами в ходе педагогических практик в школах, колледжах, вузах г. Кемерова и Кемеровской области.

Педагогическая практика занимает центральное место в системе подготовки учителя. Она, ставя студента в условия самостоятельного решения проблем, позволяет ему проверить свою готовность к профессиональной деятельности, верность своего понимания ее сущности, условий, требований и своего соответствия им. Педагогическая практика нередко влияет на отношение студентов к предстоящей профессиональной деятельности и приводит в ряде случаев к разочарованию в избранной профессии. Отрицательный результат – это тоже результат, лучше на этапе обучения понять, что следует подумать о месте работы и попробовать перепрофилироваться. По учебному плану студенты проходят педагогическую практику на 4 и 5 курсе. Первая активная педагогическая практика проходит на основных базах практики в 5-8 классах, она позволяет не только студенту, но и методистам по предмету и воспитательной работе понять «место ли данному студенту в школе». Получение такой картины по всему курсу во многом зависит от итоговой конференции по педагогической практике. На факультете проводится организационно-деятельностная игра «Итоговая конференция по педагогической практике». Организационно-деятельностная игра позволила: разнообразить формы подведения итогов практики; получить более полную оценку готовности студентов к будущей профессии; активизировала деятельность студентов и методистов; определила цели и задачи корректировки в курсе «Методики преподавания математики», «Научных основ школьного курса математики» и спецкурса «Активизация учебной и познавательной деятельности школьников на уроках математики».

Педагогическая практика на 5 курсе позволяет студентам более полно проявить свои знания, умения, выбрать место практики, ее форму. Часть студентов проходят вторую педагогическую практику по месту дальнейшего распределения или работы. Лучшим студентам предоставляется возможность попробовать свои силы в гимназиях, лицеях, колледжах, высших учебных заведениях. Разрабатывая планы прохождения практики, студенты включают в различные виды работы (классные и внеклассные) методы активного обучения. Наиболее удачно используются дидактические игры, проблемные ситуации и логические упражнения. На итоговых конференциях в школах учителя отмечают: хорошую подготовку студентов по предмету; методическую и психолого-педагогическую грамотность; владение различными формами активизации учебной деятельности школьников и студентов колледжей и вузов; умение применять активные методы во внеклассной работе.

СУЩНОСТЬ КУЛЬТУРЫ БИЗНЕСА ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ

ОВЧИННИКОВА С. В.

г. Калининград, Калининградская торгово-промышленная палата

На рубеже двадцатого и двадцать первого веков в России наблюдается цепь негативных явлений, проявляющаяся в кризисе таких сфер общества, как экономика, политика, образование. Главной опасностью наших дней представляется кризис культуры в различных её проявлениях. От культуры и широты мышления современных хозяйственников решающим образом зависит экономическое благосостояние нашего общества. Однако масштабы и скорость происходящих геополитических, технологических, социальных и мировоззренческих изменений значительно затрудняют процесс формирования хозяйственника нового типа, и делают решение обозначенной проблемы особенно актуальным. Потребность в формировании нового типа хозяйственника (бизнесмена, предпринимателя, менеджера) определяется новыми требованиями к трудовым ресурсам в конкурентоспособной экономике. Наряду с этим, о насущности решения данной проблемы говорят данные психолого-педагогических исследований, согласно которым лишь 9 % менеджеров обладают высокой степенью сформированности культуры бизнеса, а значит, способны справляться с проблемами сегодняшнего дня. Поэтому проблема формирования культуры бизнеса современного предпринимателя представляется весьма актуальной.

Культура бизнеса выступает одним из компонентов культуры общества и культуры личности самого предпринимателя. Изучением различных аспектов культуры занимаются философия, педагогика, психология, история, социология, экономика, менеджмент. Словарная литература определяет культуру предпринимательства как определенную сложившуюся совокупность принципов, приемов, методов осуществления предпринимательской деятельности (С. И. Ожегов). В центре внимания специалистов по экономике и менеджменту, изучающих вопросы культуры предпринимательства, стоят такие вопросы, как экономическая культура, культурная открытость, корпоративная и организационная культура, этикет как составляющие данного вида профессиональной культуры. Очевидно, что границы понятия культуры бизнеса предпринимателей очерчиваются понятием «бизнес».

Бизнес (от староанглийского *bisig*) означает «активный, занятый работой». Анализ экономической литературы и литературы по бизне-

су приводит к выводу, что бизнес, прежде всего, понимается как экономическая деятельность, дающая прибыль, а также приводящая к развитию собственного дела; соединение материальных, трудовых и информационных ресурсов в целях производства товаров, предназначенных для продажи (Г. Б. Клейнер); процесс, преобразующий внешние ресурсы, а именно знания, во внешние результаты, т.е. в экономические ценности (Питер Ф. Друкер). Концептуальной основой культуры бизнеса менеджеров выступает философское понимание культуры как высшего этапа развития чего-либо, экономического понимания бизнеса как преобразующей деятельности, направленной на получение прибыли компанией, а также понимания основной роли менеджера, заключающейся в получении прибыли компании.

Таким образом, культура бизнеса понимается как способность компании эффективно осуществлять свою экономическую деятельность с целью получения прибыли на основе классических образцов дела предпринимателей, сочетающего в себе экономические интересы и духовно-культурные традиции нации. Культура бизнеса современного предпринимателя представляет собой высший результат его деятельности, который способствует осуществлению его главной роли, получению прибыли собственной компанией, и проявляется в единстве компетенции, деятельности, эмоционально-оценочного отношения к миру.

С дидактических позиций для формулировки целей формирования культуры бизнеса предпринимателей необходимо выявить компонентную структуру данного понятия, определив, таким образом, номенклатуру педагогических целей и систему критериев и показателей сформированности данного качества современного предпринимателя.

Когнитивный компонент культуры бизнеса предпринимателя связан с познанием, знанием, наличием компетенции как совокупности общих и специальных знаний, необходимых для достижения главной цели собственной компании – получения прибыли. Данный компонент помогает предпринимателям выполнять свою главную роль, на основе экономического знания, законов его функционирования.

Поведенческий компонент культуры бизнеса предпринимателей определяется целенаправленной деятельностью, служащей для осуществления его основной роли, последовательным поведением по отношению к окружающему. Предприниматели не только обладают некоторой совокупностью знаний, но и преобразуют эти знания в действительность, вырабатывая необходимые навыки и умения как у себя самого, так и у персонала, подчиняющегося ему.

Аффективный компонент культуры бизнеса представлен эмоциональной сферой предпринимателя, положительной или отрицательной оценкой какого-либо объекта, выявлением симпатии или антипатии к объекту, ценностями бизнеса. В рамках исследования данного компонента нами были выявлены ценности бизнеса, регулирующие деятельность предпринимателя.

На основе анализа литературы по предпринимательству было установлено, что культура бизнеса обладает этической, образовательной, преобразующей, регулятивной, коммуникативной функциями. Реализовать данные функции способны предприниматели, обладающие высокой степенью сформированности культуры бизнеса, что в дальнейшем будет способствовать социально ответственному поведению.

Р А З Д Е Л 2

Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста

НЕПРЕРЫВНАЯ ПОДГОТОВКА ДИЗАЙНЕРОВ КОСТЮМА В СПГУТД

КАРАУЛОВА И. Б., САФРОНОВА И. Н., НОВОСЕЛОВ Г. А.

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна

Санкт-Петербургский государственный университет технологии и дизайна является университетским комплексом, в структуре которого функционируют кафедры, факультеты, институты, колледжи. В СПГУТД ведется подготовка инженеров, экономистов, дизайнеров, техников, бакалавров и магистров, реализуются образовательные программы высшего и среднего профессионального образования.

В 90-х годах XX века в связи с экономическими и социальными переменами, произошедшими в нашей стране, появилась возможность для активного создания и развития новых фирм производителей одежды. На базе одного прежнего крупного предприятия создавалось несколько новых на основе новой идеологии управления и развития с привлечением иностранных специалистов. В эти годы возникло вложение отечественного капитала в создание предприятий, занимающихся производством модной одежды. Именно тогда дизайнеры костюма, оказались очень востребованными.

В нашем Университете кафедра дизайна костюма была создана в 1995 году, набор студентов-дизайнеров был проведен еще в 1990 г. в рамках факультета технологии и конструирования одежды, и первый выпуск дизайнеров костюма был осуществлен СПГУТД в 1996 г. Кафедра дизайна костюма входит в состав факультета Дизайна, созданного в 2003 г.

В настоящее время на кафедре реализуются следующие образовательные программы:

1. Специалиста по направлению «Дизайн»
 - квалификация «Дизайн костюма»;
 - квалификация «Дизайн трикотажных изделий»;
 - квалификация «Дизайн изделий из кожи и меха».
2. Магистерская образовательная программа «Дизайн костюма».

Кафедру возглавляет И. Н. Сафронова, профессор, Заслуженный художник России, лауреат премии правительства Санкт-Петербурга, член Союза художников РФ, член Союза дизайнеров. Кафедра имеет тесные контакты с Академией моды и дизайна г. Мюнхен, Германия; Университетом искусств и дизайна г. Хельсинки, Финляндия; университетом Де Монтфорт, Великобритания. Выпускники и студенты кафедры принимают активное участие в международных конкурсах молодых дизайнеров и становятся их лауреатами и призерами. Ежегодно обучение на кафедре проходят студенты не только из Российской Федерации, но из других стран ближнего и дальнего зарубежья.

Многие студенты, обучающиеся на кафедре, являются выпускниками Дизайн-школы СПГУТД. В университете в рамках Департамента довузовской подготовки, приема и работы с внебюджетными студентами около десяти лет работает Дизайн-школа. Основными задачами школы являются художественная подготовка абитуриентов к вступительным испытаниям на специальность «Дизайн» и оказание помощи высококвалифицированными специалистами университета в развитии творческих способностей молодежи. Учащиеся школы – школьники и выпускники средних специальных и общеобразовательных учебных заведений. Занятия по довузовскому обучению проводят ведущие преподаватели кафедр факультета дизайна СПГУТД. Учащиеся школы проходят подготовку по предметам, по которым проводятся вступительные испытания: рисунок, живопись, композиция, история Отечества и культура, русский язык и литература. В состав предметной комиссии входят преподаватели и заведующие выпускающих кафедр. Комиссию по проведению творческого испытания возглавляет заведующий выпускающей кафедры. Ежегодно более 50 % учащихся школы становятся студентами СПГУТД. Выпускники Дизайн-школы оказываются подготовленными к дальнейшему комфортному обучению по программам высшего профессионального образования в нашем университете.

С 2007 г. в структуру университетского комплекса вошла Инженерная школа моды (колледж), в которой готовят технологов, конст-

рукторов, дизайнеров по программам среднего профессионального образования. По отзывам работодателей выпускники колледжа получают хорошее образование. Лучшие, имеющие хорошую художественную подготовку, одаренные и заинтересованные выпускники Инженерной школы моды становятся студентами кафедры дизайна костюма.

С целью реализации стратегического плана развития СПГУТД, согласно которому дизайн становится ведущим направлением подготовки выпускников университета, на кафедре дизайна костюма разработали бакалаврскую образовательную программу «Дизайн костюма» и магистерскую программу «Дизайн костюма и мерчендайзинг».

Если до настоящего времени на кафедре готовили специалистов, обладающих компетенциями в направлении искусства, и этого было достаточно для производства небольших партий продукции или при работе с узким кругом заказчиков, то сейчас в соответствии с требованиями рынка требуются дизайнеры, обладающие знаниями законов рынка, что способствует продвижению продукции. Именно такие специалисты будут наиболее востребованы в ближайшее время и поэтому в серьезных школах, ведущих подготовку дизайнеров костюма, все большее место в образовательных программах занимают дисциплины экономического, коммуникативного и социального блока.

Магистерская образовательная программа «Дизайн костюма и мерчендайзинг» разрабатывалась кафедрой дизайна костюма СПГУТД совместно с факультетом дизайна университета Де Монтфорт, Великобритания. В 2005 году СПГУТД получил грант Британского совета на создание этой образовательной программы. Наши партнеры из университета Де Монтфорт заинтересованы в реализации проекта, так как у них в настоящее время нет программы магистерского уровня. Представители университета-партнера познакомились с творческим потенциалом преподавателей и студентов кафедры дизайна костюма во время визитов в СПГУТД, они знают о членстве СПГУТД в таких международных организациях, как CUMULUS, FTH, the Textile Institute, VDI.

СПГУТД и университет Де Монтфорт имеют длительные творческие контакты (проект по программе НАТО «Наука ради мира», проект STP973658 «FLAX», проект по совместной подготовке аспирантов, творческие контакты научных сотрудников и преподавателей). Подготовка магистров по разработанной совместной программе будет качественно новым этапом в подготовке дизайнера костюма высшей квалификации.

Магистерская программа «Дизайн костюма и мерчендайзинг» разрабатывалась с ориентацией на творческие личности, открытые для поиска лучших решений, внедрения инноваций на рабочем месте, создания уникальных коллекций одежды, развития дизайна. Идя в ногу со временем, дизайнер, в соответствии с позиционированием брэнда на рынке, должен уметь планировать общую визуальную концепцию марки, образ сезонной коллекции, разрабатывать ассортиментные линии и работать в сотрудничестве с конструкторами и технологами.

Образовательная цель созданной магистерской программы: сформировать специалиста, способного на высоком профессиональном уровне вести творческую, исследовательскую работу, обладающего знаниями в области компьютерного проектирования, навыками успешного продвижения товаров на рынке, навыками ведения деловых переговоров, и таким образом, востребованного на предприятиях индустрии моды.

Учебный план совместной образовательной программы, разработанный университетами-партнерами в рамках проекта «Бридж», создавался с учетом требований Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования подготовки магистра по направлению Дизайн РФ, требований к аккредитации и лицензированию образовательной программы в РФ и требований к валидации магистерской образовательной программы в Великобритании (соответствие требованиям FHEQ). Учебный план магистерской программы включает в себя дисциплины, которые гармонично и всесторонне формируют студента как специалиста-дизайнера, способного не только проектировать, но и обладающего необходимыми знаниями в области маркетинга, менеджмента, мерчендайзинга. В учебный план включены усиленные курсы английского языка, блок экономических дисциплин, введены курсы дисциплин, способствующие более лёгкой адаптации молодого специалиста на предприятии.

Специальные дисциплины дизайнерского блока охватывают практически все возможные области применения дизайнера:

- исследовательскую и творческую практику, как в России, так и в Великобритании,
- теоретическую подготовку,
- подготовку по английскому языку в области профессии.

Предусмотрено, что занятия и мастер-классы на программе будут вести преподаватели СПГУТД, других высших учебных заведений Петербурга и преподаватели университета Де Монтфорт. Преподаватели кафедры «Дизайна костюма» нашего университета и приглашаемые преподаватели являются доцентами и профессорами, членами

Союза художников и Союза дизайнеров, Заслуженными художниками РФ, лауреатами международных и российских конкурсов. Предполагается двухнедельная практика студентов, обучающихся на программе, в Великобритании. Студенты, успешно закончившие обучение по программе, получают дипломы СПГУТД и университета Де Монтфорт.

Кафедра дизайна костюма нашего университета имеет необходимое оснащение для работы по совместной программе. За последние несколько лет на кафедре приобретено новое оборудование для аудиторий проектирования, создана новая швейная лаборатория, оснащенная современным швейным оборудованием и манекенами, приобретены компьютеры, сканеры, принтеры, телевизионное и видео оборудование. Кафедральная библиотека в настоящее время пополняется профессиональной литературой и журналами мод на английском языке. Кафедрой накоплен большой методический фонд студенческих работ по проектированию костюма разных стилей, назначений, ассортимента.

В марте 2007 прошла успешная валидация совместной образовательной магистерской программы, то есть признано, что содержание, методики преподавания, система менеджмента качества программы соответствуют требованиям Британской стороны. Процедура валидации осуществлялась комиссией университета Де Монтфорт под председательством проректора британского университета. Цель валидации – установление факта того, что созданная образовательная программа жизнеспособна, что академические стандарты программы соответствующим образом определены, и что студентам будут предоставлены наилучшие возможности для обучения.

Система менеджмента качества (СМК) образовательной программы базируется на принципе Всеобщего управления качеством. Основными параметрами контроля качества программы являются: требования к поступающим на программу; требования к портфолио; процедура приема студентов на программу; требования к преподавателям, работающим на программе; процедура привлечения преподавателей к работе на программе. На программе предусмотрено расширение перечня дисциплин, по которым проводятся письменные экзамены, активное внедрение института оценки деятельности (peer review) преподавателя со стороны коллег, оценки работы студентов со стороны студентов, тьютерства, института внешнего экзаменатора, получение регулярной обратной связи и др.

Обучение на программе будет вестись с использованием интерактивных методов, предполагается, что конкретные заказы предприятий студенты будут выполнять в качестве своих курсовых и диплом-

ных работ. Введение различных форм контроля, т.е. наряду с традиционным комплексным просмотром работ будут проводиться: фотосессия, слайд-презентация, модное портфолио, инсталляция, курсовые работы представляются в различных формах, соответствующих их содержанию, будет способствовать освоению студентами профессиональных навыков и умений.

Созданная в рамках проекта «Бридж» совместная магистерская образовательная программа «Дизайн костюма и мерчендайзинг» позволит воспитать специалиста высшей квалификации, способного на высоком профессиональном уровне вести творческую, исследовательскую работу, обладающего знаниями в области компьютерного проектирования, навыками успешного продвижения товаров на рынке, навыками ведения деловых переговоров, в том числе и с иностранными партнёрами, что будет обеспечено свободным владением английским языком, обладающего профессиональными и коммуникативными компетенциями, необходимыми для работы на современном производстве.

Выпускники программы могут работать дизайнерами одежды, художниками по костюмам в театрах, бренд-менеджерами, закупщиками, fashion-директорами, дизайнер-менеджерами, и специалистами по визуальному мерчендайзингу, востребованными в модной индустрии и fashion-retail, в том числе и зарубежном.

По завершении обучения в нашем университете выпускники могут повышать свою квалификацию, участвуя в мастер-классах, проводимых на кафедре и в университете в рамках ежегодного Международного конкурса молодых дизайнеров одежды «Адмиралтейская игла». Выпускники могут участвовать в работе мастер-классов и мастерских, проводимых приглашаемыми выдающимися модельерами и дизайнерами, историками моды, ведущими преподавателями кафедры, активно творчески работающими; участвовать в выставках и показах, организуемых университетом. Единственный в Санкт-Петербурге информационный центр моды, работающий в университете, организует для студентов, выпускников и представителей модной индустрии регулярные семинары по направлениям моды.

Совершенствование профессионализма преподавателей, работающих на образовательных программах, реализуемых на кафедре, осуществляется через стажировки в зарубежные вузы-партнеры, обучающие совместные методические семинары и мастер-классы. Повышение квалификации профессорско-преподавательского состава, вспомогательного и технического персонала кафедры проводится Центром переподготовки и повышения квалификации преподавателей

(ЦППКП) СПГУТД по направлениям: «Современные информационные технологии в образовательном процессе», «Инновационные педагогические технологии подготовки дизайнеров в системе университетского комплекса», «Менеджмент в образовательном процессе» и «Инженерная педагогика». ЦППКП нашего университета имеет аккредитацию Международного общества инженерной педагогики (IIP).

Среди инструментов контроля качества, реализуемых на кафедре дизайна костюма образовательных программ, важное место занимает получение регулярной обратной связи от студентов, преподавателей, работодателей.

Рынок России с ее обширными территориями и значительным по численности населением является емким и бурно развивающимся. По мнению международных экспертов, российский рынок относится к числу наиболее перспективных.

Развивается и сеть розничной продажи одежды. Сегодня fashion-retail демонстрирует один из самых высоких темпов роста среди всех сегментов рынка страны.

По сравнению с 90-ыми годами «товарный голод» в настоящее время удовлетворен. За последние десять лет производство одежды сделало большой скачок в области инноваций и дизайна. Если восемь лет назад российская модная индустрия еще находилась практически в зачаточном состоянии, то теперь можно сказать, что темпы развития отрасли достаточно велики. Модную индустрию представляют небольшие и малые компании. В последнее время в России появились периодические издания, где освещаются не только вопросы творчества, но и вопросы управления компаниями, набора персонала, продвижения продукции на рынке, вопросы организации розничной торговли, например, журнал «Модный magazine», «Легпромбизнес. Директор», независимая международная газета «Легпромбизнес» и др.

Приобретенные за время учебы на кафедре дизайна костюма компетенции позволяют выпускникам СПГУТД стать востребованными на рынке труда специалистами, успешно реализовать свой творческий потенциал.

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ УРОВНЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К ДЕЛОВОЙ ПЕРЕПИСКЕ

КУЗЬМИНА Н. Н.

г. Челябинск, Южно-Уральский государственный университет

Констатирующий эксперимент проводился с целью разработки критериев определения уровней готовности студентов к деловой переписке; выявления уровня готовности к деловой переписке на момент начала эксперимента; на основе выявленного уровня готовности, определение уровней различных этапов становления данной готовности.

Во время проведения констатирующего эксперимента выявлено, что студенты считают деловую переписку важным аспектом в деятельности менеджера.

Также изучалось мнение преподавателей университета с педагогическим стажем не менее пяти лет о значимости деловой переписки для будущих менеджеров.

При изучении мнения преподавателей относительно значимости готовности будущих менеджеров к деловой переписке выявлено: все преподаватели отмечают важность деловой переписки именно в профессиональной деятельности менеджера, но работу в этом направлении целенаправленно не проводят, чаще это происходит от случая к случаю, бессистемно, используют лишь некоторые виды деловых писем и работу по образцу. Преподаватели высказали интерес и желание ознакомиться, а в будущем реализовывать в практике образовательного процесса методику педагогического содействия становлению готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами.

Для изучения уровня готовности студентов к деловой переписке мы использовали разные методы.

1. Предлагалось написать небольшое сочинение-рассуждение на тему «Деловая переписка в деятельности менеджера». В ходе написания этой работы студентам необходимо дать ответы на пункты плана (например: «Что такое деловая переписка в деятельности менеджера?»; «Какие виды писем должен писать менеджер?»; «Значима ли на Ваш взгляд деловая переписка в деятельности менеджера?»; «Для чего нужна деловая переписка?»; «Какие перспективы может открыть деловая переписка в деятельности менеджера?» и т.д.).

2. Выяснение мнения студентов первого курса на следующие темы:

- имеют ли студенты представление о том, что такое деловая переписка в общем смысле слова;
- что студенты понимают под деловой перепиской в профессиональной деятельности менеджера;
- важна ли для студентов деловая переписка;
- необходимо ли для студентов получение знаний, необходимых для деловой переписки, во время обучения в университете;
- что, по мнению студентов, необходимо изменить в общении между ними и преподавателем для того, чтобы оно способствовало становлению готовности к деловой переписке и т.д.

3. Проведение теста на определение уровня готовности к деловой переписке.

4. Проведение собеседования.

5. Наблюдение.

6. Анализ продуктов деятельности (решение практико-ориентированных ситуаций) – писем по заданной теме или ситуации (например, написать письмо-жалобу о некачественном товаре).

В результате получены следующие данные:

- 89,5 % студентов имеют представление, что такое деловая переписка в общем смысле слова;
- только 32,3 % студентов осведомлены, какие письма должен составлять менеджер;
- 76,8 % полагают, что для успешной самореализации в профессиональной деятельности менеджера им необходимо уметь вести деловую переписку;
- 82,7 % студентов отметили отсутствие атмосферы сотрудничества при взаимоотношении между студентами и педагогом;
- вышеупомянутые 82,7 % студентов считают, что если бы отношения с преподавателем происходили в атмосфере сотрудничества, то качество их знаний были бы выше, кроме того, отношение к учебе могло бы измениться в лучшую сторону;
- 72,7 % студентов понимают, что способность к деловой переписке не возникнет сама собой во время обучения в вузе, ее необходимо целенаправленно формировать;
- 89 % студентов отмечают, что им нужна помощь, чтобы правильно и грамотно составить деловое письмо;
- большинству учащихся, а именно 66,4 %, легче выразить свои мысли в устной форме, что указывает на несформированность навыков письменного общения на родном языке, 29 % отдали пред-

почтение письменной форме; 4,6 % одинаково владеют как устной, так и письменной формой общения;

- только 8,6 % студентов уже сталкивались с проблемой написания какого-либо вида делового письма; 71,4 % еще не приходилось писать деловые письма;

- как результат вышеуказанных мнений, повышенный интерес к изучению делового письма проявили 15,9 %, хотели бы попробовать свои силы, ответив «желательно», – 73,2 %, и только 10,9 % посчитали данные знания бесполезными;

- свою профессию связывают с деловой перепиской 34 % человек, 41,8 % не исключают такую возможность, 24,2 % считают, что деловая переписка в будущей профессии им не понадобится.

Студентам также было предложено написать письмо на определенную тему (практико-ориентированные задания). Однако эти задания оказались не под силу большинству испытуемых. Только 12,7% студентов показали положительный результат.

Итак, по вышеизложенным данным, студенты хотят вести деловую переписку, понимают ее значение в будущей профессии, выражают желание заниматься деловой перепиской. Неспособность большинства студентов самостоятельно составить деловое письмо, их интерес к изучению деловых писем еще больше убедили нас в необходимости педагогического содействия становлению готовности будущих менеджеров к деловой переписке. Проанализировав полученные данные, мы пришли к следующим выводам:

- потребность в деловой переписке актуальна, она реально существует;

- образовательный процесс необходимо направить на педагогическое содействие становлению готовности будущих менеджеров к деловой переписке в соответствии с социальными нормами и с учетом образовательных возможностей различных предметов;

- взаимоотношения между преподавателем и студентами необходимо строить на паритетных началах;

- важно и необходимо уделять большое внимание деловой переписке в профессиональной деятельности менеджеров.

Результаты опроса, тестирования и собеседования использовались для определения и описания уровней готовности студентов к деловой переписке, способствующих становлению готовности к деловой переписке, а также для разработки модели педагогического содействия становлению готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами.

Для определения критериев оценки готовности студентов к деловой переписке мы использовали метод экспертных оценок, поскольку необходимо определить критерии оценки для определения уровней готовности студентов к деловой переписке в ходе всей экспериментальной работы [2; 3]. Была создана группа экспертов в количестве семнадцати человек (преподаватели международного факультета и факультета лингвистики со стажем не менее пяти лет). Этой группе преподавателей была прочитана ознакомительная лекция о готовности к деловой переписке как аспекте образованности, описаны характеристики образованности (осведомленность, сознательность, действенность, умелость) с соответствующими показателями [4]. После окончания лекции экспертам было предложено придать вес каждой из обобщенных характеристик готовности к деловой переписке. По результатам экспертизы было выявлено, что каждая из обобщенных характеристик готовности к деловой переписке имеет примерно одинаковый вес в «готовности к деловой переписке».

Нами был определен максимальный балл по каждому показателю в критериях (осведомленность, сознательность, действенность, умелость) – 5.

Данные критерии оценки уровня готовности студентов к деловой переписке использованы в ходе всей экспериментальной работы для определения начального уровня готовности и всех последующих уровней. В ходе всего эксперимента принадлежность студентов к соответствующему уровню готовности к деловой переписке определялась путем сложения полученных каждым студентом баллов по каждой из характеристик. Готовность к деловой переписке определялась по следующей формуле, исходя из одинакового вклада в готовность каждой характеристики и учитывая, что среднее количество показателей в каждом критерии равно трем:

$$\Gamma = O \times \frac{3}{8} + C + D + Y \times \frac{3}{4},$$

где O – осведомленность, C – сознательность, D – действенность, Y – умелость.

Для каждого уровня готовности студентов к деловой переписке определялась верхняя и нижняя границы. Если сумма баллов находится в интервале [15 – 30) баллов, уровень готовности – начальный; [30 – 43) баллов – преддостаточный уровень готовности; [43 – 53) баллов – достаточный уровень готовности; от [53 – 60) баллов – уровень выше достаточного.

Основываясь на полученных данных, мы составили шкалу для определения уровней готовности студентов к деловой переписке, ко-

торая использовалась на протяжении всей экспериментальной работы.

Для того чтобы определить к какому уровню готовности к деловой переписке принадлежат студенты, нами были подобраны тесты, анкеты, задания на основе анализа литературы по данной теме [1; 5 и др.]. Осведомленность определялась путем тестирования общих представлений о деловых письмах; о деловых письмах в деятельности менеджера и их составляющих. Сознательность – путем анкетирования, проведения опросов на определение направленности студента на деловую переписку. Действенность определялась анкетированием и путем анализа продуктов деятельности студентов (предлагалось написать письмо на заданную тему). Выяснялось эмоциональное отношение к деловой переписке. Умелость выявлялась на практике в процессе деловой переписки с помощью практико-ориентированных заданий, выяснялась способность к использованию накопленных знаний и умений в процессе деловой переписки.

Наряду с тестированием и анкетированием, проводилось наблюдение и собеседование, которые также имеют своей целью определение принадлежности студентов к тому или иному уровню готовности к деловой переписке.

На основе полученных результатов тестирования, анкетирования, анализа продуктов деятельности (писем) и сочинений, а также наблюдения и собеседования студенту присваивался тот или иной уровень готовности к деловой переписке. Нами были получены следующие данные: 23,18 % студентов относятся к начальному уровню готовности к деловой переписке, 60 % студентов относятся к предостаточному уровню готовности к деловой переписке и 16,82 % студентов относятся к достаточному уровню готовности к деловой переписке.

Информация, полученная в процессе проведения констатирующего эксперимента, позволила сделать вывод, что проблема подготовки будущих менеджеров к деловой переписке актуальна не только для студентов, но и для преподавателей. Существует потребность в педагогическом содействии становлению готовности будущих менеджеров к деловой переписке, которую можно осуществить с помощью специальных мер. К таким специальным мерам мы отнесли формирование образовательной системы, реализующей направленность форм и методов организации учебно-педагогического взаимодействия в образовательном процессе, на становление готовности будущих менеджеров к деловой переписке с партнерами.

Литература

1. Альбов, А. С. Письмо зарубежному партнеру [Текст] / А. С. Альбов. – Л. : Судостроение, 1991.
2. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы [Текст] / С. И. Архангельский. – М. : Высш. школа, 1981.
3. Михеев, В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике [Текст] / В. И. Михеев. – М. : Высш. шк., 1987.
4. Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения [Текст] / Г. Н. Сериков. – Курган : Зауралье, 1997.
5. Ashley, A. Commercial Correspondence / A. Ashley. – Oxford University Press, 2005.

СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ И ОРГАНИЗАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

СТАВРИНОВА Н. Н.

г. Сургут, Сургутский государственный педагогический университет

Система высшего профессионального педагогического образования, являясь организованной педагогической системой, постоянно находится под воздействием социальной системы, и в зависимости от социального заказа в ней происходит соответствующая перестройка и адаптация элементов. Сегодня общество нуждается в педагоге, способном к восприятию новых идей, принятию нестандартных решений, к активному участию в инновационных процессах, готовом стабильно и компетентно решать имеющиеся и вновь возникающие профессиональные исследовательские задачи. Учёт данного запроса имеет определяющее значение в перестройке системы профессионального педагогического образования. Проектирование задуманной нами системы формирования у будущих педагогов готовности к исследовательской деятельности, создание её содержательного и организационного обеспечения – задача сложная и достаточно новая. У нас нет эталонных разработок в прошлом, т.к. предыдущая образовательная деятельность по подготовке педагогических кадров не сталкивалась с такими сложными официальными требованиями, какие возникли в настоящее время в условиях модернизации системы образования в целом и высшей педагогической школы, в частности.

Главным общим ориентиром на методологическом уровне для нас выступает деятельностный подход к рассмотрению явлений педагогической действительности. За основу нами принят вариант деятельностного подхода, разработанный Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым. Такой выбор предопределён тем, что названная теория учебной деятельности определяет процесс усвоения согласно всем главным компонентам деятельности. С позиций деятельностного подхода готовность педагога к исследовательской деятельности мы определяем как особую функциональную систему психики и связанную с ней целостную совокупность качеств человека, обеспечивающую ему возможность быть эффективным субъектом этой деятельности.

Формирование готовности студентов к исследовательской деятельности в контексте деятельностного подхода понимается нами как учебная деятельность, имеющая свое особое строение, содержание, формы, и реализуемая коллективным субъектом «студенты-преподаватели» [3, с. 52]. Основываясь на положениях деятельностной теории, при формировании готовности студентов педвуза к исследовательской деятельности мы проводили линию на организацию управления процессами решения студентами профессиональных исследовательских задач, возникающих в профессиональном труде современного педагога. Результатом организованной таким образом учебной деятельности и построения и реализации предметно – деятельностного содержания нашей системы явилась приобретённая студентом готовность к исследовательской деятельности.

Деятельностный подход к построению и организации в педвузе системы формирования у будущих учителей, воспитателей готовности к исследовательской деятельности конкретизирован нами в принципах, регулирующих этот процесс. Они служили своеобразным руководством в создании и реализации рассматриваемой системы. Нами определён комплекс принципов, обеспечивающих функционирование именно деятельностной системы формирования готовности к исследовательской деятельности. Общий принцип деятельностного подхода к образованию конкретизирован нами в виде комплекса частных принципов. Классический принцип доступности применён нами в трактовке В. В. Давыдова [1, с. 38], преобразовавшего его в принцип развивающего обучения. Принципу наглядности нами противопоставлен принцип предметности, т.е. точное указание тех специфических исследовательских действий, которые необходимо выполнить педагогу в ходе решения конкретной исследовательской задачи. Как значимые для нас выделены также принципы преемственности и интеграции, принцип единого исследовательского образовательного про-

странства, принцип интенсификации обучения, принцип рефлексивности. Реализация названных принципов потребовала качественного изменения цели, содержания и способов формирования у студентов готовности к исследовательской деятельности.

Наряду с общими методологическими принципами нашего подхода к построению системы подготовки будущих учителей к исследовательской деятельности были определены и основания разработки компонентов такой системы: её целей, содержания, организации и технологии обучения, механизмов контроля и оценки [3, с. 77].

При определении оснований для постановки цели системы формирования у студентов готовности к исследовательской деятельности мы исходили из положения, сформулированного В. С. Лазаревым о рассмотрении человека как субъекта конкретного вида деятельности. Развитие будущего педагога как субъекта исследовательской деятельности идет в направлении повышения уровня доступных задач, уровня зрелости самоопределения и полноты ориентировочной основы решения выделенных исследовательских задач. Будущий педагог станет субъектом исследовательской деятельности лишь тогда, когда его мотив совпадёт с её общественным функциональным значением. При постановке цели важно учесть, что наряду с различиями в уровне решаемых задач, субъекты могут различаться тем, как они решают задачи на том или ином уровне. Это характеризует операциональную оснащенность субъекта деятельности. На каждом уровне исследовательской деятельности субъект может иметь ориентировочную основу, позволяющую ему: а) применять стандартные решения для каких-то типов задач; б) регулировать поиск нестандартных решений задач некоторых типов; в) осуществлять целенаправленный поиск решений задач любых типов.

Содержательный компонент разрабатываемой нами системы рассматривается как образовательная программа, определяющая принцип связи концептуально заданных стратегических целей формирования готовности к исследовательской деятельности, необходимой научной информации и способов её освоения. Наш подход к проектированию содержания созданной системы формирования у будущего педагога готовности к исследовательской деятельности базируется на идее предметно-деятельностного структурирования содержания педагогического образования, предложенной В. С. Лазаревым и Н. В. Коноплиной [2, с. 28]. Такой подход позволил преодолеть ограниченность предметной структуры содержания профессиональной подготовки студентов. В соответствии с ним содержание образования было

структурировано одновременно по двум принципам – предметному и деятельностному.

Исходя из этого, учебные планы и программы выстраивались так, чтобы студенты осваивали их содержание, двигаясь от общего представления об исследовательской деятельности к конкретизации входящих в нее составляющих. Фундаментом для определения содержания нашей педагогической системы выступали требования ГОС ВПО и базовый учебный план специальности. В федеральный компонент базового учебного плана вошли дисциплины, содержание которых могло обеспечить формирование некоторых составляющих готовности к исследовательской деятельности. Для этого в содержании выделен ряд логически связанных между собой блоков, определено место каждой дисциплины с учётом её роли и значимости в формировании готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности, конкретизировано содержание базовых дисциплин в русле выделенных исследовательских задач педагога. Поэтому при создании учебной программы были внесены допустимые изменения в содержание включённых в неё дисциплин инвариантного блока. Главным требованием при конкретизации содержания образовательной программы являлось обеспечение возможности в рамках каждого курса моделировать исследовательскую деятельность педагога-практика в процессе решения исследовательских задач. Поэтому в содержательный компонент разрабатываемой системы вошло всё, что составляет ориентировочную основу их решения. Важным самостоятельным, но не обособленным разделом содержательного компонента нашей системы стало выполнение студентами учебно-исследовательских работ, а также участие в работе студенческих научных советов, проблемных исследовательских групп, кружков (НИРС). Была обеспечена логическая целостность и содержательная направленность указанных видов деятельности студентов. Особенностью нашего подхода было и усиление роли самостоятельной работы студентов (её содержания и направленности), которая также ориентирована на определённый круг профессиональных исследовательских задач, имела предметно – деятельностное содержание, а её результаты оценивались посредством деятельностных форм контроля. Самостоятельная работа, так же как и весь учебный процесс, строилась как проблемно-ориентированная.

Психолого-педагогические основания определения содержания разрабатываемой нами системы отличаются от предлагаемых другими авторами. Во-первых, нами обоснована возможность структурирования содержания системы формирования у студентов готовности к исследовательской деятельности на протяжении всего периода обучения

в вузе (с первого по пятый курс). Во-вторых, обеспечена опора на ориентировочную основу исследовательских действий по решению исследовательских задач педагога, а также конкретные знания, мотивы и умения, приобретенные студентами в ходе изучения базовых дисциплин учебного плана специальности. В-третьих, деятельностным характером содержания, т.к. оно ориентировано на освоение субъектом полной ориентировочной основы исследовательских действий, а не только на получение определенной суммы знаний.

Освоение деятельностного содержания требовало и адекватных форм организации учебного процесса, методов, активизирующих учебную и исследовательскую деятельность студентов. При определении психолого-педагогических оснований организации обучения в системе формирования готовности будущего педагога к исследовательской деятельности первостепенное значение для нас имели выделенные в теориях развивающего (В. В. Давыдов), контекстного (А. А. Вербицкий), проблемного (М. И. Махмутов) обучения принципы и способы организации учебной деятельности студентов в вузе. Смысл нашей технологии в том, что обучение профессиональной деятельности может успешно осуществляться посредством моделирования в обучении предметного и социального содержания предстоящей деятельности. Эта идея является стержневой для нашего исследования.

Ведущей организационной формой, которая обладает наибольшими возможностями комплексно решать задачи формирования всех компонентов готовности студентов к исследовательской деятельности, перевода её ценностей и способов осуществления в личностную систему их ценностных ориентаций, для нас выступала игровая технология. При всей важности специальных педагогических воздействий, основой процесса формирования готовности к исследовательской деятельности являются способы работы студента, приближенные к реальной педагогической исследовательской деятельности. В ходе такого обучения знания не передаются студентам в готовом виде, а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации. Проблемная организация учебного процесса способствовала формированию у студентов исследовательского стиля умственной деятельности, который соответствует развитию гуманитарного педагогического сознания.

Управление процессом формирования у студентов педвуза готовности к исследовательской деятельности предполагало и осуществление контроля, т.е. определенной системы проверки его эффективности. Контроль был призван обеспечить внешнюю обратную связь

(контроль преподавателя) и внутреннюю (самоконтроль студента). Рассматривая основания организации контроля и самоконтроля хода и результатов формирования у будущих педагогов готовности к исследовательской деятельности, мы выделили для себя три вида контроля: тематический (текущий и рубежный) контроль (оценка результатов решения определенных типов исследовательских задач, изучения раздела программы); итоговый контроль (экзамен, зачет по курсу), как итог изучения пройденной дисциплины, на котором выявляется способность студента к решению более сложных исследовательских задач, оценка результатов исследовательской деятельности); заключительный контроль (государственный экзамен, защита выпускной квалификационной работы). Важная роль в нашей системе отводилась самоконтролю, который был перенесен в начало освоения способа деятельности и распространен на весь процесс. При таком подходе учебная деятельность студента становилась осмысленной, осознанной.

Важными организационными условиями для нас при реализации системы формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности были интеграция и преемственность. С первых дней обучения в вузе будущий педагог отчетливо ощущал новизну и своеобразие тех профессиональных и общих понятий необходимых для осуществления исследовательской деятельности, которые он получит в отличие от школьного опыта. Это были теоретические понятия, и он понимал, что обращаться с ними нужно иначе. С переходом студента с курса на курс обучения качественно изменялось содержание учебных дисциплин и методы обучения (вводились элементы проблемного и контекстного обучения, исследовательский подход к материалу и т.п.). На старших курсах форма и содержание знаний, а также условия их усвоения имели принципиально иную организацию и опирались на имеющийся у студентов опыт решения исследовательских задач. Не количественные, а качественные различия отдельных стадий преподавания лежали в основе целостной системы формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности. Следующее организационное условие – соблюдение принципа преемственности обеспечивало нам установление необходимых связей, правильного соотношения между структурными элементами модели специалиста, разделами учебной программы и другими компонентами системы. Это условие позволило нам выстроить систему формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности, сохранив последовательность и непрерывность подготовки будущих педагогов к осваиваемой деятельности в русле общей

профессиональной подготовки. Оно способствовало достижению целостности нашей педагогической системы. Преемственность была обеспечена и учитывалась нами в двух аспектах: горизонтальном и вертикальном. Это позволило проследить качественные изменения личностных характеристик, динамику развития компонентов готовности на соответствующих этапах обучения в вузе. Вертикальная преемственность обеспечила связи между целями формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности (на каждом из этапов обучения), содержанием, методами, формами и средствами профессиональной подготовки, между типами педагогического взаимодействия, предполагающими постепенный переход от управления через сотрудничество (соуправление) к самоуправлению. Горизонтальная преемственность осуществлялась в процессе перехода от изучения одной дисциплины к другой.

Не менее значимым условием было содержательное и организационное обеспечение интеграции всех компонентов системы формирования готовности будущих педагогов к исследовательской деятельности. Педагогическую интеграцию мы рассматривали и как высшую форму единства целей, принципов, содержания, форм организации, и как создание укрупненных педагогических единиц на основе взаимосвязи различных компонентов учебно-воспитательного процесса (В. С. Безрукова, Н. Б. Шмелева, П. М. Эрднеев и др.).

Избрав интеграцию в качестве одного из условий проектирования и реализации системы формирования у будущих педагогов готовности к исследовательской деятельности, мы рассматривали её в единстве следующих составляющих: интеграцию содержания дисциплин учебного плана; интеграцию практической и теоретической подготовки, объединение усилий субъектов, прямо или косвенно участвующих в процессе формирования готовности к исследовательской деятельности будущих педагогов, интеграцию форм организованного обучения и самостоятельной работы студентов и т.п. Реализация данного условия позволила построить обучение студентов таким образом, что они овладевали не отрывочными знаниями из отдельных наук, а приобретали целостное и системное представление об исследуемой действительности, обеспечивающее богатство внутреннего духовного мира будущего педагога и многообразие его личностного исследовательского опыта. Это условие обеспечило общую ориентацию на освоение ими способов самостоятельного добывания знаний, овладение способами решения различных исследовательских задач. Всё это, в конечном итоге, нашло выражение в способности выбрать методологический контекст, наиболее адекватный решаемой исследователь-

ской задаче или замыслу, научно обоснованно развернуть все фазы решения исследовательской задачи, выстроить этапы исследования применительно к любой сфере педагогической деятельности.

К другим условиям, обеспечившим результативность созданной нами системы, можно, прежде всего, отнести следующие: создание серии усложняющихся практико-ориентированных исследовательских задач и заданий, включаемых во все виды учебной и внеаудиторной исследовательской деятельности студентов; применение диалога как формы осуществления субъект-субъектного взаимодействия преподавателей и студентов в учебном процессе; наличие установки на единое понимание сущности и содержания исследовательской деятельности педагога всеми субъектами образовательного процесса в вузе, административно-управленческими структурами сферы образования и педагогическими работниками; создание единого исследовательского пространства, в содержательном наполнении отражающего пространство педагогической деятельности и объединяющего всех участников образовательного процесса; организация управляемой внеаудиторной исследовательской деятельности студентов; использование комплекса форм и методов профессионального обучения, отобранного по принципу оптимального сочетания традиционных и нетрадиционных, активизирующих всех участников педагогического взаимодействия и способствующих раннему и активному включению студентов в исследовательскую деятельность; обеспечение своевременного и полного выполнения основных функций управления: планирование, организация, руководство, контроль и анализ всеми субъектами образовательного процесса; методическая и технологическая подготовка профессорско-преподавательского состава вуза к реализации экспериментальной системы, к осуществлению собственной исследовательской деятельности на качественно высоком уровне; личный пример исследовательской активности преподавателя и компетентности при осуществлении руководства исследовательской деятельностью студентов; материально-техническое и организационное обеспечение реализации созданной системы подготовки будущих педагогов; комплементарность взаимодополняющих друг друга подходов, технологий обучения.

Опора на представленные в данной статье подходы, принципы и условия, которые, по сути, явились содержательной и организационной базой системы подготовки будущих педагогов к исследовательской деятельности, обеспечила эффективность построения и реализации названной системы в педагогическом вузе.

Литература

1. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] : монография / В. В. Давыдов. – М. : «ОПЦ ИНТОР», 1996. – 542 с.
2. Лазарев, В. С. Деятельностный подход к формированию содержания педагогического образования. [Текст] / В. С. Лазарев, Н. В. Коноплина // Педагогика. – 2000. – № 3. – С. 27–34.
3. Лазарев, В. С. Подготовка будущих педагогов к исследовательской деятельности [Текст] : монография / В. С. Лазарев, Н. Н. Ставринова. – Сургут : РИО СурГПУ, 2007. – 171 с.

УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.

БЕЛЯВСКАЯ И. Б.

г. Йошкар-Ола, Марийский государственный университет

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» подчёркивается: «...развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть мобильными, динамичными, конструктивными специалистами, обладать развитым чувством ответственности за судьбу страны...».

Анализ современной образовательной ситуации позволяет конкретизировать характер социальных потребностей общества и школы в педагоге нового типа, определить образовательные приоритеты и реализовать их в процессе подготовки будущего учителя.

В настоящее время в системе образования происходят следующие изменения. На смену жёсткой унификации учебных заведений приходит их вариатизация и автономизация, появляются новые типы образовательных учреждений – лицеи, гимназии, колледжи, общественно-государственные и частные школы, в которых учебно-воспитательный процесс направлен на удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей учащихся, их самореализацию и социализацию, дальнейшее успешное вхождение в социум. Статус и специфика образовательного учреждения создают особые условия для учителя, процесс адаптации которого должен быть изначально ориентирован на особенности функционирования и развития того или иного типа учебного заведения, что ускоряет процесс его профессионально-

го роста и обеспечивает подготовку к инновационной деятельности.

На основании проведенного исследования мы относим комплекс организационно-педагогических условий, позволяющих обеспечить эффективность подготовки преподавателя к инновационной деятельности:

1. Наличие стратегии инновационной деятельности школы, выраженной в программе развития школы.

2. Мониторинг инновационной деятельности педагогов.

3. Организация научно-методического сопровождения инновационной деятельности педагогов.

Рассмотрим предложенные выше организационно-педагогические условия подготовки учителя к инновационной деятельности:

1. Наличие стратегии инновационной деятельности школы, выраженной в программе развития школы.

Если иметь в виду грамотное понимание известных терминов, то функционирование – это работа в заданном режиме, когда имеющиеся возможности используются в рамках предписаний; развитие – это качественное наращивание все новых возможностей и их реализация. Управление развивающейся системой методической работы требует обращения к потенциалу самоорганизации, т.е. руководитель создает условия для пробуждения внутренних возможностей каждого учителя. Внутренние возможности на личностном уровне проявляются в деятельности личностных структур сознания.

Таким образом, если в изучаемый методический материал вводятся основания для возникновения диалога, критичного отношения, проблемности, концептуальности, рефлексии и т.д., то можно утверждать, что учитель начинает работать на своем личностном уровне. У него появляется возможность одушевленного, личностного, сознательного саморазвития, которое будет влиять на саморазвитие и самоорганизацию каждого из его учеников и школы в целом. Режим развития возможен при изменении стиля отношений в педагогическом коллективе. Нормативные документы образования ориентируют на рефлексивный стиль управления, предполагающий введение таких ценностей в обиход методистов, как соуправление процессом обучения, совместное целеполагание, проектирование, преобразование содержания знаний, стимулирование научно-исследовательской деятельности учителей и т.п.

2. Мониторинг инновационной деятельности педагогов.

Инновационная деятельность в школе требует от педагога не только новых методов работы и методических приемов, но в целом влияет на его профессиональную позицию: потребности, мотивы,

мышление, отношение к своей педагогической деятельности и учащимся. Поэтому важнейшим этапом в организации методической работы в инновационной школе является диагностика собственной профессиональной позиции. В ходе мониторинга нами были использованы следующие методы диагностического исследования:

– «Опросник на определение доминирующего уровня проблемности при решении педагогических проблемных ситуаций», М. М. Кашапов, Ю. Н. Дубровина. Опросник предназначен для выявления ситуативного (надситуативного) уровней решения педагогических проблемных ситуаций.

– «Шкала готовности к творческо-инновационной деятельности», С. Ю. Степанов. Опросник предназначен для исследования готовности педагога к изменениям в образовательном учреждении, в собственной деятельности.

– Методика «Диагностика реализации потребностей в саморазвитии», Н. П. Фетискин. Данная методика предназначена для выявления уровня мотивации к саморазвитию, мотивации к осуществлению инновационной деятельности.

Методики были отобраны в ходе анализа теоретической литературы, обобщения практических исследований и отражают общие представления о личности педагога в рамках используемого в экспериментальной деятельности школы личностно-ориентированного подхода. Направленность личности, особенности поведения в межличностном взаимодействии, эмоциональное состояние личности, мотивация профессиональной деятельности и удовлетворенность работой – это важные черты и качества личности (составляющие Образа – Я человека), которые влияют и реализуются в ходе образовательной деятельности.

3. Организация научно-методического сопровождения инновационной деятельности педагогов.

Традиционная методическая работа предполагала повышение качества профессионального уровня учителя посредством наращивания количества знаний о новых методиках, приемах, технологиях и умений за счет копирования их в своей деятельности. Новые ценности методической работы определяются исходя из новой цели: подготовка учителя как субъекта профессиональной деятельности, социальной жизни, субъекта личностной самореализации, самоактуализации и самоорганизации. В связи с этим, повышение качества профессионального уровня и педагогического мастерства учителей рассматривается не только как процесс накопления знаний. Это, прежде всего, процесс углубленного проникновения в сущность новых технологий. Такая

переориентация методической работы определяет необходимость нового качества формируемых в ее процессе профессионально-личностных характеристик.

Профессионально-личностные характеристики современного учителя: самообразование, умение реализовывать концептуальные основы и принципы образования в профессиональной деятельности, способность заменять или пересматривать ценности, влияющие на отбор содержания образования и т.д. В нормативных документах определяется необходимость использования при переподготовке учителя принципов личностной ориентации, гуманизации, гуманитаризации, культуросообразности; фундаментальности, усиления методологической составляющей содержания образования, обеспечивающих изучение его основополагающих проблем.

Таким образом, мы выделили основные организационно-педагогические условия, без которых, на наш взгляд, эффективность подготовки к инновационной деятельности невозможна.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОБНОВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ГАЗИЗОВА Т. В.

г. Лесосибирск Красноярского края, Лесосибирский педагогический институт (филиал) Сибирского Федерального университета

В Законе Российской Федерации «Об образовании» сказано, что образование осуществляется в интересах личности, общества, государства и сопровождается констатацией достижения гражданином образовательных уровней, определенных государством. Образование приобретает личностный характер как результат нового социального заказа к выпускникам общеобразовательной и высшей школы, и, как следствие этого, возникли новые требования к профессионализму педагогов.

Модернизация школы предполагает решение ряда системных задач – нормативно-правовых, экономических и содержательных. Первостепенной из них является задача достижения нового, современного качества образования. В общегосударственном плане новое качество образования – это его соответствие современным жизненным потребностям развития страны. В педагогическом плане – это ориентация образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и

созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать новую систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть современные ключевые компетенции, что и определяет современное качество содержания образования.

В России на сегодняшний день сформирована определенная система подготовки педагогических кадров. Качество вузовской профессиональной подготовки, их адаптация к будущей профессиональной деятельности в учебных заведениях обуславливается многими факторами. Важнейшим среди этих факторов является дидактическая подготовка будущих педагогов к своей деятельности в русле обновления образовательного процесса. Состояние дидактической подготовки будущих педагогов формируется в соответствии с достижениями теории и практики психолого-педагогических наук и требованиями социально-экономических условий.

Профессиональная подготовка будущих педагогов является динамичной системой с относительной автономией структурных элементов. Дидактическая подготовка как компонент этой системы представляет собой педагогический процесс, направленный на формирование дидактической культуры будущего специалиста, которая обеспечивает его готовность к продуктивному дидактическому взаимодействию с детьми. Определение сущности дидактической подготовки предполагает рассмотрение связи данного процесса с другими и тем самым выявление его специфики и функций, раскрытие его структуры, анализ закономерных связей между компонентами и движущими силами развития. Для разработки системы взаимосвязанных мер по совершенствованию дидактической подготовки необходимы новые педагогические модели, отражающие современный уровень научного знания.

Основными структурными компонентами дидактической подготовки, взаимодействие которых обеспечивает ее функционирование и целостность, выступают целевой, содержательный, технологический и результативный. Наполнение каждого компонента и их взаимодействие определяется действием как общих принципов дидактической подготовки, так и специфических, лежащих в основе используемых педагогических технологий.

Образовательная функция дидактической подготовки выражает ее направленность на овладение студентами фундаментальным знанием основ дидактической теории и формирование у них системы дидактических умений и навыков. Воспитательная функция дидактической подготовки отражает ее позитивное влияние на формирование

профессионально-значимых качеств личности, ее ценностно-нормативной системы, мотивов учебной и будущей профессиональной деятельности. Развивающая функция дидактической подготовки заключается в том, что овладение дидактическими знаниями и умениями органично связано с развитием профессионального мышления, речи, педагогических способностей, позволяющих специалисту осуществлять творческий подход к организации образовательного процесса.

Координирующая функция дидактической подготовки связана с ее направляющим влиянием на предстоящий процесс изучения студентами курсов педагогики и частных методик, а также спецкурсов и спецсеминаров. Следовательно, дидактическая подготовка будущего педагога является необходимым фундаментом всей его дальнейшей профессиональной подготовки.

С реализацией координирующей роли дидактической подготовки связана ее интегрирующая функция. Эти функции обусловлены необходимостью междисциплинарного подхода к решению будущим специалистом дидактических проблем. Интегрирующая функция дидактической подготовки заключается в том, что процесс овладения дидактической теорией актуализирует, динамизирует, систематизирует и наполняет новым содержанием знания студентов, полученные ими при изучении курсов философии, социологии, психологии, теории воспитания и др. При этом, если координирующая функция дидактической подготовки студентов предполагает ее предвосхищающее влияние на предстоящие процессы, то в основе интегрирующей функции лежат рефлексия и аккумуляция достижений предшествующих и актуального этапов развития мотивационно-потребностной и операционно-действенной сфер личности.

Реализация всех функций дидактической подготовки педагога осуществляется в ходе овладения студентами определенным содержанием. Научно обоснованный отбор содержания дидактической подготовки является одним из основных условий продуктивности поисков ее оптимизации. Содержательный компонент дидактической подготовки представляет собой относительно самостоятельную область содержания педагогического образования, усвоение которой создает условия для овладения личностью дидактическими аспектами педагогической деятельности.

Формирование дидактической готовности будущих педагогов требует включения учебной деятельности студентов в аналог будущего профессионального труда, представленный различными формами профессиональной деятельности.

Дидактическая подготовка будущих педагогов осуществляется в целенаправленно моделируемой профессиональной среде на протяжении всего периода обучения в вузе и носит динамичный характер. Этот процесс представляет собой последовательность пропедевтического, ориентационно-теоретического, формирующего и преобразующего этапов, каждый из которых сопровождается целесообразным воздействием на мотивационно-потребностную сферу личности будущего специалиста. Деление целостного процесса дидактической подготовки будущих педагогов на последовательные этапы условно, поскольку формирование дидактических умений будущего специалиста неизбежно сопровождается качественными преобразованиями системы его дидактических знаний и способствует становлению представлений о сущности дидактической подготовки, а достижение необходимого уровня усвоения дидактических знаний требует их применения в практической педагогической деятельности. Каждому этапу дидактической подготовки соответствует определенная базовая форма организации деятельности студентов: учебная деятельность академического типа, профессиональная или учебно-профессиональная. Их последовательная трансформация и составляет основное содержание технологического компонента дидактической подготовки.

Результатом дидактической подготовки закономерно будет являться дидактическая готовность.

Ю. В. Сенько рассматривает готовность к педагогической деятельности как вхождение в профессию, овладение стандартами профессионального педагогического образования. Компетентность же, по его мнению, предполагает высокий уровень владения составляющими готовности и ряд других компонентов: индивидуальный стиль профессиональной деятельности, инновационный, творческий подход к ней, развитую педагогическую рефлексию, возможно, осуществление авторских поисков и находок.

Готовность к профессиональной деятельности как новообразование будущего педагога является фундаментом его профессиональной компетентности.

Доступность, качество и эффективность – ключевые слова образовательной политики России на современном этапе ее социально-экономического развития. Для реализации всего, что изложено выше, необходимо завершить разработку механизмов запуска модернизации образования и обновления образовательной политики как в частности, так и в целом.

Таким образом, в результате дидактической подготовки будущего педагога в вузе мы планируем получить состоявшегося как лич-

ность педагога, обладающего определенным опытом преподавания, элементами логической, методологической, общеучебной деятельности. Это педагог, умеющий анализировать, планировать, обладающий приемами решения учебно-познавательных проблем, владеющий современными образовательными технологиями и умеющий применять их в своей деятельности, кроме того, конкурентоспособный на международном уровне

Литература

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990.
2. Борисова, Н. В. Педагогические особенности создания и внедрения системы активных методов обучения в институте повышения квалификации [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Борисова. – М., 1987.
3. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991.
4. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И. Я. Лернер. – М. : Просвещение, 1981.
5. Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования: курс лекций [Текст] : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Ю. В. Сенько. – М. : Издательский центр «Академия», 2000.

О ПОДГОТОВКЕ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ДЕТСКИХ, МОЛОДЕЖНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ГРАЖДАНСКОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

ГРЕВЦЕВА Г. Я.

г. Челябинск, Челябинский государственный
педагогический университет

СУХАРЕВА Т. А.

г. Челябинск, Администрация Курчатовского р-на г. Челябинска

Одним из педагогических условий реализации модели формирования гражданской позиции старшеклассников в условиях молодежных, детских общественных объединений является подготовка руководителей «на правах советчика, взрослого друга при полном

уважении к правам и достоинству ребенка» [2]. Выделяя данное условие, мы рассматриваем подготовку руководителей детских, молодежных общественных объединений как сложный целенаправленно организуемый педагогический процесс, состоящий из взаимосвязанных, взаимообусловленных компонентов (мотивационный, содержательный, процессуальный, рефлексивно-оценочный), направленный на формирование готовности руководителей к выполнению задач в исследуемой деятельности на основе определенных ценностных ориентаций и ценностно-смыслового взаимодействия. Потребность практики в подготовке руководителей детских, молодежных общественных объединений диктует необходимость разработки соответствующей технологии.

Логика изучения проблемы исследования определяет задачу рассмотрения такого понятия, как «педагогическая технология». Его сущность, критерии и требования технологичности, структура педагогической технологии рассматриваются в работах Исследования отечественных педагогов В. П. Беспалько, М. В. Кларина, В. М. Монахова, Т. К. Селевко и др.) позволяют уточнить основные компоненты технологии подготовки руководителей детских, молодежных общественных объединений. К таким компонентам мы относим: мотивационно-целевую установку, в качестве которой мы рассматриваем формирование лидерских качеств и гражданской компетентности у руководителей детских, молодежных общественных объединений; содержательный компонент, представленный программой деятельности Молодежного совета; технологический компонент, который рассматривает организацию подготовки руководителей на основе разработанных программ семинаров, конференций и т.д.; рефлексивно-оценочный, который состоит в диагностике уровней сформированности гражданской компетентности. Компетентность включает в себя не только когнитивную и операционно-техническую составляющие обучения (знания, умения, навыки), но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую.

Основанием для формулировок целей, задач подготовки руководителей детских, молодежных общественных объединений могут стать: анализ результатов опытно-поисковой работы; появление эффективных методик и технологий гражданского воспитания учащихся; возникновение новых идей; положительный и отрицательный опыт практического освоения названной проблемы. В широком смысле «готовность к определенному виду деятельности – это мотивированный данным видом деятельности комплекс качеств, знаний, практических умений и навыков, состояний и отношений, необходимых для

достижения социально значимых целей, результатов» [1]. Готовность руководителей детских, молодежных общественных объединений осуществлять гражданское воспитание школьников представляет собой интегративное качество личности, включающее в себя социальные, нравственные, взгляды и чувства, волевые, интеллектуальные свойства, опыт деятельности, необходимые для достижения социально значимых целей, позитивных результатов.

В понятии «готовность руководителей детских, молодежных общественных объединений осуществлять гражданское воспитание школьников» условно можно выделить четыре уровня: стремление руководителя овладеть знаниями и умениями; способность и подготовленность к деятельности по гражданскому воспитанию школьников; желание и умение рефлексировать и оценивать.

Гражданское воспитание школьников в условиях детских, молодежных общественных объединений возможно, во-первых, когда у руководителя на определенном уровне сформирована гражданская позиция; во-вторых, когда воздействие гражданской позиции руководителя на гражданскую позицию воспитанника осуществляется при отсутствии навязывания собственного мнения.

Особенность гражданского воспитания школьников в условиях детских, молодежных общественных объединений заключается в том, чтобы руководитель не ограничивался разговорами о гражданских ценностях, а собственными поступками воздействовал на поступки воспитанников, практическим примером показывал, как следует управлять своими эмоциями, мыслями. Эффективность процесса формирования гражданской позиции учащегося зависит от гражданской культуры руководителя, уровня его социально-нравственного и профессионального развития, степени его морально-психологической готовности осуществлять гражданское воспитание школьников.

Следует отметить, что термин «позиция личности» в научной литературе встречается в разных значениях и имеет различные смысловые оттенки: в социологии как синоним слова «статус»; в психологии и педагогике данным термином обозначают систему взглядов, установок, диспозиций личности относительно условий собственной жизнедеятельности; устойчивую систему отношений к отдельным сторонам действительности, проявляющихся в соответствующем поведении и поступках. Это может быть интегральная, наиболее обобщенная характеристика положения индивида в статусно-ролевой внутригрупповой структуре.

В содержании понятия «позиция личности» выделялись традиционно три компонента, которые располагались так: отношение к ок-

ружающим (общественная направленность), отношение к деятельности (деловая направленность), отношение к себе (личная направленность). Если «позиция личности» как обобщенное понятие связано с культурой жизненного самоопределения, то гражданская позиция является необходимым условием для гражданского самоопределения личности. Гражданская позиция руководителя – это единство нравственной, профессиональной, гражданской культур, способность быть гражданином и компетентным специалистом, осознание собственной ответственности за воспитание подрастающего поколения.

В исследованиях М. В. Болиной, Н. В. Кузьминой и др. характеризуется педагогическая, профессиональная, социально-психологическая, морально-нравственная, социокультурная и гражданская компетентность. Общим признаком данных понятий являются: способность индивида эффективно взаимодействовать с окружающими людьми и готовность применить свои знания и умения на практике. Среди основных компетенций гражданина – получение и использование информации; оценка участия; принятие решений; выработка суждений; общение; сотрудничество; отстаивание интересов. Каждая компетенция включает в себя ряд умений и навыков или способностей.

Изучив различные подходы, мы отметили наиболее значимые моменты, которые позволили сделать вывод: среди основных компетентностей выделяются исследовательская, коммуникативная, учебная, компетентность по принятию и реализации решений. Компетентность учителя, осуществляющего гражданское воспитание школьников, складывается из специальной, общекультурной и общечеловеческой суммы знаний. Исходя из вышеизложенного, мы рассматриваем гражданскую компетентность учителя как совокупность позитивных морально-нравственных свойств личности, интегративную характеристику, определяющую его готовность ответственно и эффективно выполнять свой профессиональный долг по воспитанию юных граждан для развития демократического общества; способность реализовать в практической деятельности исследовательскую, коммуникативную, учебно-познавательную, политико-правовую компетенции (умения, навыки или способности) с учетом социокультурных, исторических, политико-правовых, экономических, национально-региональных особенностей России. Гражданскую компетентность необходимо специально формировать в процессе учебно-воспитательного процесса средствами учебных дисциплин, элективных и специальных курсов, включением в конкретную социально значимую, исследовательскую, самообразовательную, гражданскую деятельность.

Структура гражданской компетентности руководителя раскры-

вается через умения: прогностические (анализировать сущность современных подходов к гражданскому воспитанию в условиях детских, молодежных общественных объединений, сравнивать различные точки зрения на проблему содержания; анализировать и выбирать программы и его методического обеспечения; формулировать ближние и дальние цели; проектировать личность учащегося и осуществлять индивидуальную программу его воспитания как гражданина; моделировать систему гражданского воспитания в конкретном учебном коллективе и обосновывать необходимость внедрения данной модели в конкретном классном коллективе, образовательном учреждении; использовать различные формы и методы воспитания); организаторские (организовывать работу учащихся, направленную на формирование гражданской позиции учащихся; владеть новыми технологиями воспитания; рационально и творчески распределять свое время); общения (устанавливать доверительные отношения с учащимися, их родителями, со всеми, кто причастен к воспитанию граждан; реализовывать демократический стиль общения, предупреждать и разрешать конфликты и т.д.); осуществлять творческую деятельность (владеть методикой организации воспитательной работы в детских, молодежных общественных объединениях); использовать индивидуальный подход (изучать индивидуальные особенности учащихся; обосновывать приемы и методы дифференцированного подхода в формировании гражданской позиции учащегося); исследовательской деятельности (обосновывать проблему исследования; анализировать воспитательные ситуации учебного коллектива, находить теоретическое и научно-обоснованное решение и т.д.); выполнять конкретные операции (осуществлять мониторинг, проектировочную деятельность, использовать различные формы работы по формированию гражданской позиции учащегося; оценивать результаты педагогического процесса); осуществлять рефлексию своей деятельности с точки зрения их соответствия поставленным целям и условиям ее реализации.

Огромное значение приобретают личностные качества и ценностные ориентации руководителя детских, молодежных общественных объединений. Выделим некоторые качества руководителя: мобильность; избирательность самостоятельность, педагогическая направленность; профессионально-нравственные качества; общекультурные качества. Руководитель детских, молодежных общественных объединений должен уважать нормы и ценности демократии, гражданского общества; рассматривать личность, ее права и свободы как высшую ценность; быть справедливым и толерантным; знать и уважать традиции и культуру других народов; быть для учащихся образцом граж-

данственности и профессионализма.

Вышесказанное предопределяет необходимость приобретения соответствующих знаний и умений, коррелятивного приспособления педагогических идей теорий опыта с целью самосовершенствования и улучшения практики формирования гражданской позиции учащихся в условиях детских, молодежных общественных объединений.

Мы считаем, что следует усилить практико-ориентированную направленность занятий с руководителями детских, молодежных общественных объединений. Воспитательно-ориентированное содержание специального курса «Формирование гражданской позиции учащихся в условиях детских, молодежных общественных объединений» может способствовать формированию культуры профессионально-педагогического общения. Главной целью данного курса является подготовка руководителей к эффективному общению в профессиональной деятельности, осуществлению гражданского воспитания учащихся в условиях детских, молодежных общественных объединений. Итак, рост масштабов и сложности социальных преобразований повышает требования к специалисту в любой сфере, чья деятельность предусматривает общение с детьми.

Литература

1. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка в системе высшего педагогического образования [Текст] / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990.
2. Устав Союза пионерских организаций (Федерации детских организаций) СССР [Текст] // Воспитание школьников. – 1991. – №1.

ИНФОРМАЦИОННАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА АГРАРНОЙ СФЕРЫ ЭКОНОМИКИ

ЗУБАРЕВА Г. Ю.

г. Йошкар-Ола, Марийский государственный университет

Переход нашей страны к системе рыночных отношений влечет за собой пересмотр ценностных ориентаций как в обществе в целом, так и в системе высшего образования. Значительно расширились границы требований к уровню и качеству подготовки специалистов, поскольку кадры должны соответствовать характеру и современным задачам совершающихся в России реформ. В жестких условиях конку-

рентной борьбы высоко ценятся компетентные специалисты, обладающие универсальными знаниями, способные постоянно совершенствовать их, быстро и адекватно реагировать на изменения условий жизни. Все большее количество людей оказываются вовлеченными в информатизационное взаимодействие не только как потребители информации, но и как производители информационных ресурсов. По мнению российских ученых, информационная компетентность пока еще является показателем не общей, а, скорее, профессиональной компетентности, но со временем становится важным фактором развития каждой личности. В таком обществе конкурентоспособным специалистом является не тот, кто владеет хорошими знаниями в своей профессиональной сфере деятельности, а тот, кто способен постоянно повышать свой профессиональный уровень. По мнению Лестера Туроу [3], единственным источником долговременного устойчивого конкурентного преимущества в современном обществе становится знание. При этом приоритетными являются не знания фактического материала и умения применять его в знакомой ситуации, а знания того, как получить новые знания, как искать и находить необходимую информацию, как использовать самые разнообразные источники информации для решения познавательных и практических проблем.

Принцип «образование через всю жизнь», провозглашенный в современном информационном обществе, делает процесс обучения непрерывным, не ограничивая его рамками вузовского образования. Реализовать этот принцип возможно лишь при свободном доступе к необходимой информации, а также при наличии знаний и умений грамотно работать с ней [1]. Иначе говоря, современный специалист должен свободно владеть информационными технологиями. Поскольку формирование будущего специалиста происходит в вузе, в связи с этим, современное образование преследует следующие задачи: подготовка специалистов для профессиональной деятельности в информационном обществе, формирование в обществе информационной культуры, формирование нового информационного мировоззрения [2].

Преподаватели вузов большое внимание уделяют поиску таких способов обучения, которые должны быть направлены на формирование у каждого студента информационной компетентности, гибкости, стремлению к самосовершенствованию. Выпускник высшей школы должен быть востребован на рынке труда.

В настоящее время все больше внимания уделяется развитию агропромышленного комплекса. Здесь занята огромная армия рабочих, специалистов, руководителей различного уровня. Профессиональная деятельность в условиях современного производства является

сложной, многофункциональной, многоуровневой и динамически развивающейся, с большими возможностями широкого переключения с одной на другие функции и уровни профессиональной деятельности. В связи с этим существует потребность в специалистах, мыслящих и действующих неординарно, способных самостоятельно в любой ситуации определить главную задачу, которую требуется решить и определить оптимальный путь ее решения.

Будущий специалист аграрной сферы экономики должен: иметь достаточные навыки использования технических устройств (от мобильного телефона до компьютера и компьютерных сетей); обладать умением использовать в своей профессиональной деятельности современные компьютерные информационные технологии. Для того чтобы специалисты были конкурентоспособны на рынке труда, они должны быть не только подготовленными в соответствии с полученной специальностью, быть творческой личностью, но и быть способным адекватно реагировать на технические новации, уметь перерабатывать большие объемы научной и производственной информации с помощью современной компьютерной техники, внедрять новое. Именно такие требования предъявляют сегодня к выпускникам профессиональных учебных заведений заказчики образования – представители рынка труда.

Информационную компетентность будущего специалиста аграрной сферы экономики можно рассматривать как готовность студента к использованию профессионально-ориентированных информационных технологий в будущей деятельности и смежных областях. Информационная компетентность обеспечивает будущему специалисту аграрной сферы полноценную жизнедеятельность в информационном обществе.

Литература

1. Иванова, О. В. Формирование информационной культуры учителя как основа творческого саморазвития конкурентоспособной личности [Текст] / О. В. Иванова // Материалы XIII Всерос. науч.-пр. конф. «Мониторинг качества воспитания и творческого саморазвития конкурентоспособности личности». – Казань, Йошкар-Ола, 2005.
2. Кречетников, К. Г. Содержание и методика обучения современного специалиста информационным технологиям [Текст] / К. Г. Кречетников // Новые инфокоммуникационные технологии в социально-гуманитарных науках и образовании. – М., 2002.
3. Лестер Туроу. Будущее капитализма [Текст] / Лестер Туроу. – Новосибирск, 1999.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

ПАВЛОВЕЦ Г. Г.

г. Владикавказ, Северо-Осетинский государственный
педагогический институт

В настоящее время проблема становления высококвалифицированных специалистов приобретает большое значение и поэтому является актуальной, т.к. стабильность и качество профессиональной деятельности во многом зависят от психологической готовности студентов к этой деятельности.

Профессия психолога в последнее время приобрела статус одной из самых популярных профессий в нашем реформируемом обществе. Об этом свидетельствуют всевозможные опросы общественного мнения, рейтинги специальностей в престижных вузах нашей страны и конкурсы абитуриентов при поступлении на психологические факультеты. Этому есть ряд объективных причин, одной из которых является потребность в психологической поддержке, помощи людей, переживающих стресс социальных перемен, всевозможных природных, техногенных катаклизмов, а также разных видов конфликтных ситуаций и их последствий.

И если первые факультеты психологии в нашей стране, открывшиеся в 60 – 70-х г.г., были только лишь в двух вузах – МГУ и ЛГУ, то сейчас профессию психолога можно получить во многих учебных заведениях: университетах, институтах.

Известно, что в настоящее время в российском высшем образовании существует три типа психологических специальностей и квалификаций:

– 020400 – Психология с присвоением квалификации «Психолог, преподаватель психологии»;

– 031000 – Педагогика и психология с присвоением квалификации «Педагог-психолог»;

– 022700 – Клиническая психология с присвоением квалификации «Клинический психолог».

Обучение по специальности 031000 – Педагогика и психология дает психологическое образование и профессиональную подготовку, позволяющую специалисту осуществлять деятельность, направленную на психологическое обеспечение образовательного процесса, личностное и социальное развитие обучающихся. Такой специалист может работать в образовательных учреждениях различного типа.

В Северной Осетии, в которой все высшие учебные заведения сосредоточены, в основном, в столице – г. Владикавказе в настоящее время можно получить профессию психолога в четырех высших учебных заведениях: двух государственных и двух негосударственных.

Возросшей популярности профессии психолога в Осетии в последние годы есть ряд объективных, трагических причин – это такие события, как сход ледника в Кармадонском ущелье в сентябре 2002 г., события с захватом детей-заложников в Беслане в сентябре 2004 г., когда деятельность психолога стала одной из самых востребованных.

В Северо-Осетинском государственном педагогическом институте идет подготовка по специальности 031000 «Педагогика и психология». Ежегодно, знакомясь со студентами первого курса, интересуешься мотивацией выбора профессии, осознанностью сферы будущей профессиональной деятельности. И, как показывает практика, только 15-20 % первокурсников дневной формы обучения реально представляют свое профессиональное будущее, связанное со сферой образовательного процесса. Большее число первокурсников видят свое будущее, сформированное, на наш взгляд, под воздействием СМИ, в широком диапазоне прикладной деятельности (политическая психология, юридическая психология, социальная и др.), далекой от психолого-педагогической деятельности. Этому также, на наш взгляд, способствует и негативный фон впечатлений о периоде школьного обучения у большинства первокурсников.

Общей конечной целью обучения в вузе является профессиональная подготовка специалистов, поэтому отношение студентов к своей будущей профессии можно рассматривать как форму и меру принятия конечных целей обучения.

Несомненно, что формирование профессиональной компетентности студентов и их направленности на будущую деятельность во многом зависят от мотивационной сферы личности.

Становление будущего специалиста как высококвалифицированного специалиста, по мнению В. А. Якунина, Н. В. Нестеровой, возможно лишь при сформированном мотивационно-ценностном отношении в его профессиональном становлении. Многочисленные исследования показывают, что мотивация студентов на протяжении обучения в вузе претерпевает некоторые изменения, т.е. мотивация имеет свою динамику от курса к курсу.

Развитие профессиональной направленности студентов в вузе определяется также и предшествующими более ранними формами выражения положительного отношения к профессии и стоящие за этим отношением мотивы.

Проводимый нами ежегодный мониторинг области научно-исследовательских интересов студентов педагогов-психологов показывает, что в течение пяти лет обучения в вузе наблюдается динамика сужения сферы научных интересов, которая максимально приближается к сфере образовательного процесса. Этому способствуют и дисциплины предметной подготовки и дисциплины специализации, а также разнообразные формы учебной и производственной практики студентов. Научно-исследовательская деятельность студентов, работа над курсовыми проектами, выпускными квалификационными работами проводятся на базе Владикавказского педагогического комплекса (ВПК), включающего в себя два дошкольных образовательных учреждения, школу «Диалог», уровень среднего специального образования и уровень высшего образования, а также институтскую психологическую службу. Таким образом, у будущих педагогов-психологов есть реальная возможность приобретения опыта работы и проведения исследовательской деятельности на различных уровнях образовательного процесса (начальное звено, среднее, высшее). Во время прохождения практики в школе и в колледже студенты приобретают навыки профессиональной деятельности в области практической деятельности педагога-психолога. Обсуждение результатов практики студентов показывает также динамику изменения их отношения к образовательным учреждениям в позитивную сторону.

Данные диагностики и наблюдений свидетельствуют о повышении ценности мотива достижения в структуре учебной мотивации; об активности и желании получить более высокую результативную оценку; о повышении интереса к профессиональной деятельности и как следствие этого, о повышении самооценки и самоуважения личности студента.

Современное общество предъявляет выпускникам вузов особые требования, среди которых важное место занимают профессиональная компетентность, активность и творчество. Процесс становления будущих специалистов в условиях современного образования достаточно сложен и во многом зависит не только от мотивационных установок абитуриентов при поступлении в вуз, уровня их знаний, но и от формирования у студентов направленности на профессиональную деятельность в процессе обучения.

Направленность личности на профессиональную деятельность напрямую связана с такими понятиями, как «профессиональная» и «психологическая» готовность. В современной психолого-педагогической литературе очень часто эти понятия разводятся. Одни авторы (их большинство) рассматривают профессиональную готовность как бо-

лее широкое понятие и в ее рамках выделяют психологическую готовность (В. А. Моляко, А. Г. Мороз и др.), другие (К. К. Платонов) видят обратную связь, т.е. в рамках психологической готовности рассматривают профессиональную, третьи представляют их как два самостоятельных вида готовности, рассматриваемые на личностном и функциональном уровнях (А. Г. Ковалев). Мы также разделяем мнение большинства и считаем, что психологическая готовность является существенным компонентом профессиональной готовности. Уровень же развития психологической готовности как элемента профессиональной готовности проявляется в успешности профессиональной деятельности.

Успешность формирования готовности к профессиональной деятельности у студентов во многом определяется качеством высшего образования, а качество образования, как известно, очень важно для будущего России и для каждого из нас. Потому что хорошее образование определяет индивидуальную карьеру, личностный рост, удовлетворенность профессиональной деятельностью.

РАЗДЕЛ 3

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

СИСТЕМАТИЗАЦИЯ ЗНАНИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ.

ПАНЬКИНА С. И., ТОКМАЗОВ Г. В.

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

Современная система образования, как и любой другой социальный институт общества, постоянно изменяется в ходе развития науки и техники. При этом изменяются и требования к уровню профессиональной подготовки специалистов. Однако, исследования показывают, что профессиональное образование студентов на сегодняшний день не отвечает потребностям рынка труда и отстает от темпов социально-экономического развития страны. Поэтому главное внимание уделяется формированию у студентов профессиональных знаний и умений при переносе акцентов с репродуктивного усвоения знаний на их творческое применение в условиях, приближенных к профессиональной деятельности.

Основной задачей вуза, при этом, является формирование у студентов системы знаний и подготовка специалистов умеющих не просто применять полученные знания, но и совершенствовать их, разрабатывая новые способы и средства выполнения. Такая подготовка студентов возможна в том случае, когда процесс преподавания будет систематически и целенаправленно включать в себя исследовательскую деятельность, направленную на понимание, осознание и создание приёмов и способов деятельности, а также самостоятельное совершенствование и обновление знаний, их систематизацию в процессе формирования исследовательских умений.

Под систематизацией понимают такую операцию, которая обращается к системе и упорядочивает ее по определенному параметру или признаку значимости.

Систематизация определяется как понятие, означающее необходимость связывания определенных звеньев развития. Она опирается на классификацию, т.е. разделение различных изучаемых предметов на отдельные группы (темы, разделы, общность понятий) по определенному признаку.

В психологии и педагогике под систематизацией знаний понимается «...мыслительная деятельность, в процессе которой изучаемые объекты организуются в определенную систему на основе выборного принципа» [5].

Систематизация знаний предполагает упорядоченную, стройную систему взаимосвязанных знаний, которая является важнейшим средством активизации мыслительной деятельности студентов, показателем их умственного развития.

В психолого-педагогической литературе выделяются три вида систематизации знаний по их роли в учебном процессе:

- систематизация и обобщение ранее полученных знаний;
- систематизация и обобщение знаний в процессе изучения нового материала;
- систематизация и обобщение знаний, полученных в процессе изучения всего курса на этапе заключительного повторения.

Мы будем определять понятие систематизации знаний в математике, как приведение множества всех элементов математического знания в определенную систему.

Считается, что у студента сформирована система знаний или математические действия систематизированы, если он может извлечь один объект из двух или более систем, или, наоборот, два и более разных объекта может отождествить с определенным элементом системы. Систематизация знаний, как по отдельной дисциплине, так и по комплексу изучаемых дисциплин, понимается как расположение их в таком порядке, который определяет их связь друг с другом и их единство, и может осуществляться только на основе знания систем или единств данных дисциплин.

Система представляет собой упорядоченное множество элементов, которые взаимосвязаны и образуют целостное единство. Система характеризуется множеством взаимосвязанных элементов, где в качестве элементов выступают сложные, иерархически организованные структуры.

Система учебной деятельности характерна своей целостностью и в то же время относительной самостоятельностью своих частей. В целом, система при ее оптимальном построении и функционировании характеризуется устойчивостью главных ее составляющих.

В своей работе Т. А. Ильина определяет систему, как «упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединённых общим функционированием, общностью цели и единством управления, выступающее во взаимодействии со средой как целостное единство» [1].

Под элементом понимается структурный компонент системы, который взаимосвязан и взаимодействует с другими элементами, но при этом обладает функциональной специфичностью, то есть относительно самостоятельно выполняет определённую функцию. Взаимодействие различных элементов в системе направлено на получение конечного результата для системы в целом. Таким образом, видно, что система обучения должна отвечать требованиям целостности и обеспечивать развитие личности студента. Категория «система» позволяет организовать деятельность студентов и направить ее на достижение поставленных целей, с учётом уже имеющихся знаний и опыта из различных предметных областей.

Ранее было отмечено, что система должна отвечать требованиям целостности. В основе структуры лежит требование о выделении основных связей и отношений между элементами системы, которые необходимы для функционирования и развития. Структура системы определяется тем, что остаётся относительно неизменным при различных изменениях самой системы и отражает характер взаимодействия различных ее элементов.

На сегодняшний день при обучении студентов в вузе отмечают две отрицательные тенденции: постоянное увеличение объема информации и многопредметность, что ведет к разрыву межпредметных связей и дублированию материала. Трудности, возникающие при изучении спецкурса, связаны, прежде всего, с некоторым разрывом как внутри курса при изучении отдельных разделов, так и вне его, то есть при изучении различных предметов образования в целом. Это значит, что изучение спецкурса должно строиться таким образом, чтобы его темы вытекали из изучения предыдущих тем и между тем представляли собой новую систему знаний, необходимую для изучения других разделов и предметов профессиональной направленности.

Исследования И. Т. Огородникова показывают, что «система знаний, умений, навыков усваивается учащимися как бы по спирали, при которой изучение нового опирается на ранее пройденного в свою очередь служит цели более сознательного усвоения нового» [2].

Основным звеном в структуре любой деятельности выступает задача, которая предлагается студенту как определенное задание, содержащее данные, условия и неизвестное, подлежащее поиску.

Обучение студентов высшей математике мы предлагаем вести на основе построения системы задач с учетом двух необходимых условий: последовательное расположение задач в системе от простой к сложной и их доступность при решении.

В настоящее время в различных вузах, даже при всей общности программ, преподавателями используется различная литература, различные методики и на этой основе возникают различные системы знаний, с разной устойчивостью к сохранению во времени, с разными уровнями обобщенности и разными возможностями к саморазвитию, независимо от способностей и возможностей студентов.

Для формирования знаний, умений и навыков учебной деятельности необходима теоретическая разработка приемов и методов, их классификация и систематизация. В курсе математики классификация приемов учебной деятельности может быть осуществлена в соответствии с характером учебной деятельности студентов.

Многие учебные действия и приемы, связанные с решением поставленных задач уже известны (вычисление значений выражений и функций, преобразования выражений, решение разных видов неравенств). Все их следует систематизировать, обобщать и добавлять к ним новые, неизвестные (приемы вычисления пределов, доказательство неравенств с параметром, упрощение неравенств и др.). Некоторые приемы, используемые при решении задач, не применяются в других разделах, но составляют фундамент для понимания других математических понятий и приемов.

Создание блоков задач в различных разделах высшей математики и их систематизация по всему курсу является одной из идей в дидактике и методике обучения, позволяющей решать проблему непрерывного образования.

Роль задач о систематизации знаний может осуществляться:

- через раскрытие учащимися структуры курса, его разделов и тем, их взаимосвязи;
- через привлечение учащихся к самостоятельному поиску системообразующих элементов;
- через целенаправленную деятельность преподавателя по выработке у учащихся умения работать с планом обобщенного характера.

Для построения такой работы нами был разработан учебно-методический комплекс, включающий ряд учебно-методических по-

собий и состоящий из программы лекционного курса; необходимого материала для проведения практических занятий; вопросов для самостоятельного изучения и решения задач; рекомендаций по организации внутрисеместрового контроля и образца контрольного задания; домашней работы в форме типового и курсового расчёта, с образцами выполнения заданий; рекомендуемой учебной и учебно-методической литературой. Особенностью этих учебно-методических пособий является подборка задач, работа над которыми представляет важное условие овладения материалом и контроль полученных результатов с помощью программного комплекса Microsoft Excel [3, 4, 6, 7].

Как известно, бессистемное использование задач не может привести к достижению поставленной в обучении цели.

Основной целью при создании системы математических задач является подбор заданий с различными формами предъявления, как с вариативными вопросами так и без них, направленных на формирование того или иного исследовательского умения.

Система задач строится с учетом определенных требований, ориентированных на формирование исследовательских умений в курсе высшей математики:

- постепенное усложнение задач на каждом этапе формирования элементов исследовательской деятельности;
- наведение на «открытие» неизвестных закономерностей;
- потенциальные возможности задач для постановки взаимосвязанных проблем с целью нахождения путей их решения.

Для нашего исследования основным направлением является разработка системы задач и методики их решения, позволяющая добиться систематизации знаний студентов и способствующая формированию исследовательских умений [3, 7].

Систематизация знаний в процессе формирования исследовательских умений является важнейшим средством активизации мыслительной деятельности студентов, с помощью которой создаются различные уровни проблемных ситуаций, характеризующиеся тематической направленностью и содержательностью, и стимулирующие сильную творческую деятельность студентов.

Систематизация знаний позволяет организовать индивидуальный и дифференцированный подход в обучении, то есть вести обучение студентов на уровне, соответствующем их возможностям на данный период.

С помощью построения системы задач систематизируются знания студентов, которые дают им возможность проявлять творческую

инициативу, глубоко понимать и прочно усваивать изучаемый материал, развивать математическое мышление и творческие способности.

Литература

1. Ильина, Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения [Текст] / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972.

2. Огородников, И.Т. Повышение самостоятельности творческой активности учащихся на уроках по основным наукам в школе: учёные записки №273 МГПИ им. В. И. Ленина [Текст] / под ред. И. Т. Огородникова. – М., 1967.

3. Панькина, С. И. Формирование элементов исследовательской деятельности при профессиональной подготовке будущих экономистов (на материале решения задач математического моделирования) [Текст] : учебное пособие / С. И. Панькина. – Магнитогорск : МаГУ, 2006.

4. Панькина, С. И. Математические методы и модели линейного программирования. Типовые расчеты. [Текст] : учебное пособие / С. И. Панькина, Г. В. Токмазов. – М. : Прометей, 2006.

5. Педагогическая энциклопедия [Текст] / под ред. И. И. Каирова. – М. : Сов. энциклопедия, 1964.

6. Токмазов, Г. В. Формирование исследовательских умений с использованием современных компьютерных технологий [Текст] / Г. В. Токмазов, С. И. Панькина // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 5.

7. Токмазов, Г. В. Систематизация и дифференцированный подход при обучении решению дифференциальных уравнений и задач начал теории вероятностей [Текст] / Г. В. Токмазов. – М. : МПГУ, – 2005.

СОВРЕМЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

БУХАЛОВА И. В.

г. Челябинск, Челябинский государственный
педагогический университет

Модернизация системы образования в России в XXI веке ориентирована на реализацию принципов гуманизации и гуманитаризации. Это определяет принципиально новый подход к пониманию сущности и содержания воспитательной деятельности. В документах о модерни-

зации образования отмечается, что в процессе реформирования общества изменяются роль и функции образования, которые смещаются с обслуживания интересов государства на удовлетворение потребностей личности, общества и социальных групп.

В Федеральной программе развития образования определена необходимость «усиления воспитательной функции образования по формированию гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, к Родине, семье, окружающей природе», а также «восстановления в новых условиях воспитательных функций образовательных учреждений и системы образования в целом» [1].

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации определяются цели и задачи образования и воспитания, в числе которых: обеспечение исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание патриотов [2].

Одновременно с этим ставится задача разностороннего развития молодежи, формирования навыков самообразования и самореализации личности, формирования у молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения, развитию культуры межнациональных отношений, бережного отношения к природе, воспитание экологической культуры.

Утвержден перечень показателей государственной аккредитации и критериальных значений, используемых при установлении вида высшего учебного заведения, в котором в 2002 году введен новый показатель – «Воспитательная деятельность образовательного учреждения» [3]. В соответствии с данным документом оценке подлежат три показателя: наличие в образовательном учреждении условий для внеучебной работы с обучающимися, уровень организации воспитательной работы с обучающимися, формирование стимулов развития личности.

Таким образом, особенностью настоящего этапа в подходе к оценке воспитательной деятельности высшего учебного заведения является системное видение процесса воспитания и выделение целостного комплекса необходимых факторов, обеспечивающих эффективность этой работы. Это свидетельствует о важности воспитательной составляющей при подготовке современного специалиста и обязывает вузы активизировать воспитательную работу в целом, создавать ее систему на основе специфики конкретного учебного заведения с учетом направленности профессиональной подготовки, экономических, региональных, национальных особенностей, истории развития и традиций.

Целью образования в соответствии с новыми подходами становится развитие личности. Изменение целевых установок образования предполагает и новую трактовку сущности воспитания. В современных концепциях воспитательной деятельности можно встретить несколько определений сути воспитания: воспитание как целенаправленный процесс управления развитием личности (Л. И. Новикова, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова); воспитание как создание условий для развития личности (С. И. Григорьев, Б. Т. Лихачев); воспитание как управление процессом социализации личности (А. В. Мудрик, Д. И. Фельдштейн); воспитание как процесс психолого-педагогической поддержки развития личности (О. С. Газман).

Все названные трактовки отражают главную идею воспитания – приоритет развития актуальных и потенциальных возможностей личности, ее способностей и потребностей, готовности к самопознанию, самореализации. Идеи управления развитием личности, психолого-педагогической поддержки личностного роста, обеспечения объективных и субъективных условий для развития воспитанников близки и понятны педагогам и в той или иной мере реализуются в практике образования. В то же время восприятие содержания воспитания как управления процессом социализации личности, на наш взгляд, еще не в полной мере освоено практическими работниками образования и нуждается в теоретическом обосновании. Каково соотношение, взаимосвязь процессов воспитания и социализации индивида? Возможно ли влияние воспитания на процесс социализации, если это такие непохожие процессы? Что конкретно может обеспечить воспитание, чтобы социализация была успешной и позитивной? Каковы функции воспитания по управлению процессом социализации личности?

Процессы воспитания и социализации протекают параллельно и в то же время независимо друг от друга, и проблема заключается в том, как обеспечить влияние процесса воспитания на процесс социализации личности. Общее между этими процессами – они направлены на становление личности, обретение человеком своего места в жизни, на социальное и профессиональное самоопределение.

Но по своей сущности эти процессы различны. Главная характеристика процесса воспитания – это целенаправленный процесс. А социализация – процесс стихийный: хотим мы или не хотим, явления действительности в политической, социальной, культурной сфере не оставляют нас равнодушными, мы не можем «отгородиться» от них.

Другое различие между этими процессами: социализация – процесс непрерывный, воспитание – дискретный, т.е. прерывный, потому что осуществляется в семье, дошкольном учреждении, общеобразова-

тельной школе, творческом коллективе учреждения дополнительного образования, учреждении высшего профессионального образования и т.д. Мало того: социализация осуществляется всю жизнь, начинаясь с рождения и не прекращаясь на протяжении всей жизни, а воспитание осуществляется здесь и сейчас конкретными субъектами воспитания.

Для того чтобы определить функции воспитания по управлению стихийным процессом социализации, проанализируем сущность самого процесса социализации. Термин «социализация» не имеет однозначного толкования. В настоящее время социализация все чаще определяется как двусторонний процесс. С одной стороны, индивид усваивает социальный опыт, входя в определенную социальную среду. С другой стороны, в процессе социализации он воспроизводит систему социальных связей за счет активного вхождения в среду. Иными словами, человек в процессе социализации не только обогащается опытом, но и реализует себя.

Воспитание как целенаправленный процесс способно влиять на стихийный процесс социализации подрастающего поколения при определенных условиях:

- целевой установки на обеспечение готовности к позитивной социализации в форме интеграции;
- определении общих и частных воспитательных задач с учетом психологических особенностей возрастного развития, потенциальных возможностей различных образовательных областей и сфер деятельности, сложившихся ситуаций педагогического взаимодействия;
- гуманизации позиции педагога, способного с уважением и оптимистической позицией принять воспитанника, проявить эмпатию, создать благоприятный нравственно-психологический климат в коллективе;
- выполнении функций компенсации недостатков первичной социализации; коррекции комплексов; расширения воспитательного пространства на основе связи с социальной средой; обеспечения нравственной устойчивости воспитанников к влиянию негативных факторов социальной среды;
- возвышении потребностей и структуры ценностей на основе воспитания бережного отношения к истории, культуре и традициям народа, стремления быть ценителем, хранителем, создателем и транслятором культурных ценностей.

Социализация является как главным компонентом в структуре целей воспитания, так и главным результатом функционирования воспитательной системы.

Для адекватной реализации этого направления в воспитательной деятельности важно глубоко понять и чётко представлять её суть и структуру.

Социализация личности студента определяется взаимодействием ряда факторов:

- общей среды учебного заведения, включающей все направления деятельности данной педагогической системы, располагающей соответствующей материально-технической инфраструктурой и решающей задачу подготовки специалиста;

- социокультурной среды учебного заведения, обеспечивающей гуманистическую направленность духовного мира личности;

- гуманитарной среды, определяющей получение мировоззренческого гуманитарного знания и формирования гуманистических ценностей личности.

Одновременно следует учитывать, что процесс социализации определяется и рядом внешних факторов: социальной макросредой общества, непосредственным окружением личности (микросредой) и её субъективным миром. Взаимодействие внутренних и внешних факторов определяет направленность процесса социализации и развития личности, как в условиях учебных заведений, так и в обществе.

Основными направлениями социализации и развития личности в условиях вуза являются:

- образовательный процесс, главным компонентом, которого является изучение гуманитарных и социально-экономических дисциплин;

- развитие активности во внеучебной деятельности через воспитание у студентов стремления к общественно полезному труду, как одной из основных базовых ценностей, формированию здорового образа жизни, как в физическом, так и в нравственном отношении;

- формирование у молодежи трудолюбия, потребности в сотрудничестве, чувства справедливости, любви к Отечеству.

Среди основных принципов воспитания и социализации студентов необходимо выделить и реализовать в практике следующие:

- демократизм, означающий не только воспитание специалиста, способного эффективно осуществлять жизнедеятельность в условиях демократических реформ, но и демократизацию самой системы воспитания, переход от системы с однонаправленной идеологией и принудительным воздействием к субъекту воспитания, к системе, основанной на взаимодействии, на педагогике сотрудничества преподавателя и студента;

– гуманистическое отношение к субъектам воспитания, предполагающее отношение к личности студента как к самоценности и гуманистическую систему воспитания, направленную на формирование целостной личности, способной к саморазвитию и успешной реализации своих интересов и целей в жизни;

– духовность, проявляющаяся в формировании у студента смысложизненных духовных ориентаций, потребностей к освоению и производству ценностей культуры, соблюдению общечеловеческих норм гуманистической морали, интеллигентности и менталитета российского гражданина;

– патриотизм, предполагающий формирование национального сознания у студенческой молодежи как одного из основных условий жизнеспособности молодого поколения и обеспечивающий целостность России, связь между поколениями, освоение и приумножение национальной культуры во всех ее проявлениях, воспитание гражданских качеств и социальной ответственности за благополучие своей страны и сохранение цивилизации;

– конкурентоспособность, выступающая как специфическая особенность демократического общества, предполагающая формирование соответствующего типа личности специалиста, способного к динамичной горизонтальной и вертикальной социальной и профессиональной мобильности, смене деятельности, нахождению эффективных решений в сложных условиях конкурентной борьбы во всех сферах жизнедеятельности;

– толерантность, являющаяся одним из важных факторов воспитания студенческой молодежи в условиях развивающейся демократии в России и предполагающая наличие плюрализма мнений, подходов, различных идей для решения одних и тех же проблем, терпимость к мнениям других людей, учет их интересов, терпимость к инакомыслию, другим культурам, образу жизни, поведению людей, не укладывающихся в рамки повседневного опыта, но не выходящих за нормативные требования законов;

– индивидуализация, заключающаяся в том, что личность в условиях демократических реформ получает свободу проявления своих индивидуальных особенностей в полной мере, ориентацию на собственные интересы и потребности и за счет этого формирования способности не только выжить, но и проявить творческую активность. Система воспитания в вузе должна быть направлена не на производство усредненной личности, а индивидуально ориентирована, учитывая задатки и возможности каждого студента в процессе его воспитания и социализации;

– вариативность, включающая различные варианты технологии и содержания воспитания, нацеленности системы воспитания не на воспроизводство личностью образцов прошлого опыта предшествующих поколений, их идеалов и ценностей, а на формирование вариативного способа мышления, принятия вероятностных решений в сфере профессиональной деятельности, готовности к деятельности в ситуации неопределенности.

Воспитание жизнеспособного молодого поколения предполагает создание системы воспитания, базирующейся на двух уровнях.

На первом уровне, определяемом как стратегический, фундаментальный, формируются качества личности студента обуславливающие его жизнеспособность в обществе. Данный уровень системы воспитания рассчитан на формирование качественно нового общества, основанного на демократических принципах, и соответствующего ему нового типа личности.

Стратегический уровень воспитания обеспечивает целостный подход к формированию личности, ее способностей, гражданского воспитания, освоения ценностей общечеловеческой и национальной культуры на всех уровнях социализации и воспитания личности. Кроме этого, стратегический уровень формирует ценностный подход студента ко всем материальным и духовным явлениям жизни и культуры с мировоззренческих позиций, определенных идеологией воспитания.

Второй уровень системы воспитания решает конкретные практические задачи в соответствии с требованиями к личности различных аспектов и сторон социально-профессиональной деятельности специалиста высшей квалификации, его социально-политической ориентации и т.д.

Этот уровень может быть обеспечен с использованием разнообразных воспитательных структур в вузе: общественных, спортивных, культурно-досуговых организаций, а также вариативности содержания, форм и методов воспитания.

Если на первом, базовом уровне в процессе воспитания студента формируются общие способности и гражданские качества личности, необходимые каждому молодому человеку, то на втором уровне формируются специальные способности, личностные качества, ценностно-мировоззренческие установки и морально-этические принципы в зависимости от принадлежности будущего специалиста к той или иной профессионально-социальной группе, согласно требованиям этой группы, ее традициям, ценностям.

Воспитание студенческой молодежи предполагает определение и реализацию долговременных целей, а также ситуативных задач, отвечающих требованиям и условиям современного периода.

Долговременные цели представляют стратегию содержания воспитательной деятельности в вузах на достаточно длительный период. Здесь определяется не только общая модель специалиста с высшим образованием, но и общекультурный тип личности, формируемой в социокультурной среде вуза на основе предложенной концепции воспитания.

Воспитание студентов в условиях вступления в XXI век должно основываться не только на мировоззренческих принципах базового уровня воспитания, но также учитывать и мировоззренческие установки современной ситуации. Мировоззрение современного молодого человека в любом случае будет основываться на сочетании мировоззренческих установок различных идеологических систем, поскольку сейчас все существующие формы мировоззрения и идеологические системы пытаются оказывать существенное влияние на молодежь.

Система воспитания на втором уровне должна формировать качества личности, обеспечивающие ее включенность в различные сферы жизнедеятельности общества, исходя из ее соответствия требованиям этих сфер деятельности. При этом должны учитываться интересы студентов и у них должна быть сформирована установка на социальную активность, участие в общественно-политической жизни, культурно-досуговой деятельности и т.д.

Таким образом, воспитание студенческой молодежи в системе высшей школы должно обеспечивать формирование личности, умеющей отстаивать свои интересы, а также интересы определенной социально-профессиональной группы и российского общества в целом, как на современном этапе, так и в долговременной перспективе.

Литература

1. Об утверждении Федеральной Программы развития образования. Федеральный закон РФ от 10.04.2000. № 51-ФЗ // Бюлл. Министерства образования Российской Федерации. – 2000. – № 2.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Постановление Правительства РФ от 04.10.2000. № 751.
3. Приказ Минобразования России «О внесении изменений в приказ Минобразования России от 29.06.2000 № 1965 «Об утверждении Перечня показателей государственной аккредитации и критериальных значений, используемых при установлении вида высшего учебного заведения» от 27.12.2002 № 4670.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ КАК СРЕДСТВО САМООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

ГЛУХОВА Е. А.

г. Трехгорный Челябинской области, Филиал Южно-Уральского
государственного университета

Решающая роль в повышении продуктивности преподавания основ наук на всех этапах образования принадлежит целенаправленному совершенствованию содержания учебных курсов, которое представляется результативным лишь в условиях тесной взаимной соотнесенности, координации изучаемых дисциплин, широкого переноса знаний, умений и навыков, приобретаемых при их усвоении. Иными словами, задача повышения основ наук в образовательном учреждении может быть положительно решена только в условиях систематической и плановой реализации межпредметных связей в образовательном процессе, отражающих реально существующие отношения между явлениями и процессами объективной действительности и содействующих оптимальному развитию диалектического мышления обучаемых, формированию у них научного мировоззрения, целостных взглядов и убеждений.

Реализация межпредметных связей (МПС) предполагает установление взаимной согласованности содержания образования по преподаваемым учебным дисциплинам, построение и отбор материала, исходя из общих целей образования и оптимального учета учебно-воспитательных задач, обусловленных спецификой каждого учебного предмета. Это способствует достижению большего эффекта в общем развитии обучающихся, в гармоническом развитии всех этих сфер их интеллектуальной, эмоциональной и физической деятельности. Таким образом, на основе существования МПС может строиться согласованная деятельность всего преподавательского состава определенного образовательного учреждения (или его подразделения) и координированное управление всем ходом учебно-воспитательного процесса.

В классической педагогике идея МПС родилась в ходе поиска путей, которые отражают целостность природы в содержании учебного материала еще в начале XIX века. «Все, что находится во взаимной связи, должно передаваться в такой же связи», подчеркивал великий дидакт Я. А. Каменский. Он подошел к идее всестороннего обобщения знаний, к их взаимосвязи, ибо без этого невозможно познание

причинно-следственных связей и отношений явлений и предметов объективного мира [12].

К этой идее обращаются позднее многие педагоги, развивая и обогащая ее. В частности, такие как Д. Локк, И. Г. Песталоцци, который исходил из требования: «Приведи в своем сознании все по существу взаимосвязанные между собой предметы в ту именно связь, в которой они действительно находятся в природе» [11].

Наиболее полное психолого-педагогическое обоснование дидактической значимости МПС дал К. Д. Ушинский. В книге «Человек как предмет воспитания» он выводит их из различных ассоциативных связей (по противоположности, сходству, времени, единству места и т.п.), отражающих объективные взаимосвязи предметов и явлений. Он подчеркивал, насколько важно приводить знания в систему по мере их накопления: «Голова, наполненная обрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система знаний, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто». Методической разработкой теории межпредметных связей в дальнейшем занимались многие педагоги, особенно Н. Ф. Бунаков, В. И. Водолазов, В. Я. Стоун и др. [9].

В советской педагогике уже в годы советской школы складывается ценный опыт использования связей учебных предметов для соединения обучения с жизнью, с производительным трудом учащихся [9;10].

Идея МПС впервые в истории педагогики получила воплощение в созданных на их основе комплексных программах, которые представляли собой «не что иное, как межпредметную систему, объединяющую знания из разных основ наук о том или ином объекте действительности» [9;10].

Вопросу об определении МПС посвящено много работ, однако в настоящее время не существует единой точки зрения на определение межпредметных связей. Авторы некоторых диссертаций дают следующие определения МПС:

– Н. М. Черкес-Заде рассматривает МПС как дидактическое условие, способствующее систематизации учебного процесса, обеспечивающее более эффективное использование учебного времени.

– Н. А. Лошкарева рассматривает МПС либо как принцип дидактики, либо как одно из проявлений принципа системности и последовательности, либо как дидактическое условие и с другой стороны, как выражение фактических связей, устанавливаемых в процессе

обучения или в сознании студента – между различными учебными дисциплинами.

– И. А. Зверев понимает под МПС взаимную согласованность образования по различным предметам.

– В. Н. Федорова дает следующее определение МПС: межпредметные связи представляют собой отражение в содержании учебных дисциплин тех диалектических взаимосвязей, которые объективно действуют в природе и познаются современными науками.

Как видно из этих определений, одни авторы сопоставляют МПС с содержанием обучения, другие рассматривают их как дидактическое условие, третьи – как принцип обучения.

Как показывает практика, МПС в обучении являются конкретным выражением интеграционных процессов, происходящих сегодня в науке и в жизни общества. Эти связи играют важную роль в повышении практической и научно-теоретической подготовки учащихся, существенной особенностью которой является овладение студентом, обобщенным характером познавательной деятельности. Обобщенность же дает возможность применять знания и умения в конкретных ситуациях, при рассмотрении частных вопросов, как в учебной, так и во внеурочной деятельности, в будущей производственной, научной и общественной жизни выпускников вузов. С помощью многосторонних МПС не только на качественно новом уровне решаются задачи обучения, развития и воспитания учащихся, но также закладывается фундамент для комплексного видения, подхода и решения сложных проблем реальной действительности. Именно поэтому МПС являются важным условием и результатом комплексного подхода в обучении и воспитании студентов.

Прогрессивные педагоги различных эпох – Я. А. Коменский, Н. К. Крупская, К. Д. Ушинский, – подчеркивали необходимость взаимосвязей между учебными предметами для отражения целостной картины мира, природы «в голове учащегося», для создания истинной системы знаний и миропонимания [9; 10].

Английский язык в вузе интегрирует большое количество предметов, таких как, литература, математика, экономика, менеджмент, информатика, физика и другие. Используя и применяя навыки и умения, полученные на других предметах, студенты более качественно усваивают программу предмета.

Межпредметные связи в обучении рассматриваются как дидактический принцип и как условие, захватывая цели и задачи, содержание, методы, средства и формы обучения различным учебным предметам. Межпредметные связи позволяют вычленивать главные элемен-

ты содержания образования, предусмотреть развитие системообразующих идей, понятий, общенаучных приемов учебной деятельности, возможности комплексного применения знаний из различных предметов в трудовой деятельности студентов. Межпредметные связи влияют на состав и структуру учебных предметов. Каждый учебный предмет является источником тех или иных видов межпредметных связей. Поэтому возможно выделить те связи, которые учитываются в содержании английского языка в вузе и, наоборот, – идущие от английского языка в другие учебные предметы. Таким образом, межпредметность – это современный принцип обучения, который влияет на отбор и структуру учебного материала целого ряда предметов, усиливая системность знаний учащихся, активизирует методы обучения, ориентирует на применение комплексных форм организации обучения, обеспечивая единство учебно-воспитательного процесса. Используя межпредметные связи, преподаватель английского языка формирует такие качества знаний учащихся, как системность, глубина, осознанность, гибкость. Развивающая функция межпредметных связей определяется их ролью в развитии системного и творческого мышления студентов, в формировании их познавательной активности, самостоятельности и интереса к познанию чужого языка. Межпредметные связи помогают преодолеть предметную инертность мышления учащихся и расширяют их кругозор. Воспитывающая функция межпредметных связей выражена в их содействии всем направлениям воспитания студентов в обучении английского языка. Преподаватель, опираясь на связи с другими предметами, реализует комплексный подход к воспитанию и обучению.

Но, также в образовательный процесс включается аспект самообразования студенческой молодежи. Невозможно всегда преподавателю давать студентам материал, нужно, чтобы материал также усваивался студентами самостоятельно, в их самостоятельной деятельности, в их работе над каждым предметом внеаудиторно. Только в совокупности преподаваемых предметов студентом усваивается целостная картина процесса образования. Ведь изучая иностранный язык, как мы уже говорили, необходимо также знать и владеть психологией, математикой, литературой, экономикой, менеджментом и многими другими предметами. И, конечно, процесс самообразования здесь играет немалую роль. Давайте рассмотрим основные понятия самообразования.

Самообразование как вид деятельности используется людьми очень давно, но особое значение оно приобретает в годы неких переломных исторических моментов, в годы подъема и развития каких-

либо общественных движений, в годы кризисов, когда обостряются противоречия, в том числе в образовании. Некоторые словари, определяя самообразование как приобретение знаний путем самостоятельных занятий вне учебных заведений, без внешней помощи, раскрывают лишь один из аспектов этой деятельности – познавательный [1; 5].

Приведем данное Г. Н. Сериковым определение, учитывающее все четыре функции самообразования – воспитание, образование, развитие и профессиональную подготовку: самообразование есть средство поиска и усвоения соц. опыта, с помощью которого человек может осуществить собственное воспитание, образование, развитие и профессиональную подготовку в соответствии с поставленными перед собой целями и задачами [7].

Ю. Е. Калугин, дополняя точку зрения Г. Н. Серикова, в своем определении раскрывает процессуальную сущность самообразования как составной части саморазвития человека. Он считает, что самообразование, являясь одним из направлений саморазвития, многофункционально и отражает средство поиска и усвоения социального опыта, способ удовлетворения познавательной потребности, направление формирования профессиональных качеств к освоению определенных элементов социального опыта [3; 4].

Все приводимые мнения, достаточно полно характеризуют рассматриваемый термин. Но нам представляется необходимым учесть еще два момента. Первое, всякая образовательная система, помещаемая в образовательное пространство, создается для реализации деятельности участников образования. Второе, зачастую человек обращается к самообразованию в силу неких внутренних побудительных мотивов в поиске извечных философских вопросов – в чем его предназначение, что необходимо предпринять для определения «своего места в жизни», для выполнения «своей задачи» и пр. Эти искания связаны как с саморазвитием человека, так и с его потребностью познать себя, свою духовную сущность и самореализоваться во всех смыслах – как личность, как специалист-профессионал и так далее.

Принимая во внимание все вышеизложенное, под самообразованием будем понимать такую деятельность личности по достижению внутренне усвоенных ею целей по собственному воспитанию, образованию, развитию и профессиональной подготовке, соотносенных с требованиями и ценностями общества, которая, будучи сложно организованной системой, включает в себя средства поиска и усвоения социально значимого для личности опыта, процесс и результат овладения этим опытом и является основанием для последующего движения к саморазвитию и самореализации во всех отношениях [2; 6].

Таким образом, учебный предмет и учебная деятельность, являясь системными объектами образовательного процесса и процесса самообразования и представляя собой, единство общего и особенного, выступают в качестве дидактических основ определения межпредметных связей. Следует постоянно иметь в виду, что проблемы языка и образования, формирования полноценной языковой личности в условиях учебно-воспитательного процесса вуза являются важнейшими социологическими проблемами как национального, так и общественного развития. Их решение характеризуется не только высокой актуальностью, но и жизненной важностью для полиэтнической среды. Помимо этого, налицо современные тенденции международных отношений, неуклонно ведущие к интеграции мирового сообщества и довольно ярко проявляющиеся в многоязычном информационно-речевом потоке, в пространстве которого взаимодействуют граждане всего мира. Назрела настоятельная необходимость в прямом и опосредованном диалоге культур, имплицитно присутствующем во всех сферах совместной общественной и производственной деятельности различных субъектов коммуникации. В данной связи все более актуализируется проблема изучения языков – родного, русского, иностранных – в кросскультурной парадигме, базирующейся на сравнительном языкознании, общепедагогических и культурологических позициях, направленных на достижение адекватного взаимопонимания и сотрудничества в полиэтническом социуме. Все это представляет объективную основу для преподавания лингвистических дисциплин в условиях систематического и планомерного осуществления разносторонних межпредметных связей в единстве их образовательной, координирующей, развивающей и воспитывающей функций. Осуществление межпредметных связей является одним из основных принципов технологического подхода в обучении: выявление общих элементов содержания различных учебных предметов для определения «возможных» (сопутствующих) межпредметных связей; выявление элементов содержания, требующих предварительного изучения в другом предмете, для определения «необходимых» (предшествующих и перспективных) межпредметных связей, при котором должны быть выявлены все условия, необходимые в достижении целей. При использовании технологического подхода в разработке отдельного курса, координируя изучение учебного материала с другими предметами, необходимо фиксировать межпредметные связи различного типа по отношению к той или иной цели курса.

Актуальность межпредметных связей в обучении английскому языку в вузе как средство самообразования очевидна. Таким образом,

существование синтезированных наук в образовательном и самообразовательном процессах – это необходимость сегодняшнего дня.

Литература

1. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений [Текст] / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1997.
2. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / под ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. – М. : Изд. дом «Восток», 2003.
3. Сериков, Г. Н. Образование и развитие человека [Текст] / Г. Н. Сериков. – М. : Мнемозина, 2002.
4. Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения. [Текст] / Г. Н. Сериков. – Курган : Зауралье, 1997.
5. Словарь-справочник педагогических инноваций в образовательном процессе [Текст] / сост. Л. В. Трубайчук. – М. : Изд. дом «Восток», 2001.
6. Современный словарь по педагогике [Текст] / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001.
7. Сериков, Г. Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов [Текст] / Г. Н. Сериков. – Иркутск: изд-во Иркут. унта, 1991.
8. Сериков, Г. Н. Элементы теории системного управления образованием [Текст] / Г. Н. Сериков. – Челябинск : ЧГТУ, 1994.
9. Сластенин, В. А. Общая педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М. : ВЛАДОС, 2003.
10. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Изд-во Магистр», 1997.
11. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения. Т.2 [Текст] / И. Г. Песталоцци. – М. : изд-во АПН РСФСР, 1963.
12. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения [Текст] / Я. А. Коменский. – М. : Учпедгиз, 1956.

АНАЛИЗ ПАРТИТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ С ПОЗИЦИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НАУКИ И ИСКУССТВА

СОЛОПАНОВА О. Ю.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Приступая к изложению содержания статьи, нам хотелось бы пояснить, почему в её названии появился музыкальный термин. Признаемся, к этому нас подтолкнул пример Ш. А. Амонашвили, который термин «партитура» включил в название одной из глав известной книги «Здравствуйте, дети!». Если педагог-ученый говорит о «партитуре школьного дня», то почему бы не приложить данный термин к современному образованию, с его «многоголосным», «стереофоническим звучанием»? Ведь это понятие, означающее в теории музыки полную запись всех партий и голосов музыкального произведения, предназначенного для исполнения целым коллективом музыкантов, вполне соответствует обобщенному представлению и о «звучащем» пространстве самого образования. Чуткое сердце всегда отличит в его звучании консонансы и диссонансы, заметит выразительность и красоту отдельных мелодий, поразится обилию чувств, настроений и мыслей, возникших от погружения в многообразный мир «педагогических страстей». В такой партитуре можно расслышать не только уже «записанные» идеи и решения, но и размышления специалистов о еще не решенных в нем проблемах. Именно таким образом понимал суть партитуры Ш. А. Амонашвили, закладывая в нее не просто план работы на ближайшую и дальнюю перспективу, но и собственные размышления о том, как любить ребенка, заботиться о нем, как доставлять детям радость, как самому прожить свою педагогическую жизнь достойно и счастливо.

Какие же идеи отражает партитура образования нашего времени? Какой чувственный отклик вызывают у специалистов, общественности заключенные в ней образы (говоря на языке искусства, «лирические герои») самого образования? Удастся ли представителям образования и всем, для кого дорога его судьба, обрести гармонию смыслов, то есть привести свои голоса-суждения в гармоничное созвучие тем высоким духовным идеалам, потребность в которых ощущается каждым из нас все сильнее?

Весь этот круг вопросов также «вписан» в партитуру современного образования, а ответы на них мы вправе ждать от всего коллектива «исполнителей». Именно в силу сказанного, результаты проведенного нами в этом направлении анализа считать окончательными, а

тем более, исчерпывающими всю затрагиваемую в данном разделе нашей работы проблематику ни в коем случае нельзя. Представленные размышления – это лишь один из контрапунктов к создаваемой нашим временем сложной партитуре образовательного пространства.

Б. С. Гершунский, обсуждая «завтрашний день» образования, употребил однажды весьма парадоксальное выражение – «воспоминания о будущем». Несмотря на свою метафоричность оно имеет глубокий мировоззренческий смысл, поскольку отражает двунаправленность связи времен, целостность и единство не только материально-духовного пространства мироздания, но и временного, в котором собственно и происходят все без исключения события развивающегося мира, в том числе – мира образования.

Образование и общество существуют как единая система, в которой элементы по-особому «чувствительны» друг к другу. Докладательством этого служит то, что любые проблемы, с которыми сталкивается общество, социум, цивилизация в целом, неизбежно сказываются и на состоянии сферы образования.

Сфера образования, несомненно, несет свою, и немалую, долю ответственности за многие негативные явления, ибо причиной их в конечном счете является сам человек, утративший способность активно противостоять злу во всех его проявлениях, потерявший веру в нравственные, духовные ценности мира и смысл человеческой жизни, лишившийся жизненных ориентиров, не находящий ответов на важнейшие мировоззренческие вопросы ни в науке, ни в религии, ни в образовании.

Сегодня мы все оказались свидетелями глубокого кризиса, который поразили важнейшие сферы духовной жизни человечества – науку, религию и образование, привел к фактическому расколу единого материально-духовного пространства цивилизации, самым неблагоприятным образом сказался и продолжает сказываться на состоянии и развитии образования. Последнее все более очевидно теряет свои культурно-образующие функции, свое влияние на нравственные составляющие индивидуального и общественного менталитета.

Но именно на эту сферу культуры с надеждой и не без основания уповает общество, признавая, что образование в состоянии переломить катастрофически нарастающие негативные тенденции в духовной сфере человечества, возродить и обогатить в жизнетворчестве каждого человека высшие духовно-нравственные идеалы и приоритеты.

Каково будущее у сферы образования? Какие функции оно должно взять на себя? Какие цели ставить, и какие задачи решать? Какое место оно будет занимать в обществе? Наконец, каким оно не должно быть? Ответить на все эти вопросы с исчерпывающей полнотой, оставаясь на уровне исследовательской аргументации и не впадая в соблазн генерирования бесчисленных догадок, фантазий, конечно же, трудно. Пока остается один путь – внимательным взглядом окинуть пространство образования и чутко прислушаться к его «звучащей партитуре».

В ней прежде всего можно отчетливо расслышать мысль о необходимости формирования у человека нового типа мышления, нового сознания, нового понимания им своего места в истории, обществе и мире. Специалисты сегодня сходятся в одном мнении: мышление не может абстрагироваться от человека, оно должно быть не только системно-целостным, но и ценностным. Ведь научное мышление, ориентированное на истину, по сути остается абстрактным, ибо берет объект и мир вне отношения к человеку и к его конкретной жизни. На основе такого мышления и знания, абстрагирующегося от человека, строился и продолжает строиться предметный мир. «Увы, гипноз науки, – отмечает в связи с этим В. В. Медушевский, – достаточно властен, и не всегда замечается разлагающее ее действие на духовные основы жизни».

Учитывая это, современная культура и образование призывают к тому, чтобы наука поверила не только истине, но и красоте, чтобы она в своих предположениях была адекватна высоте и преображающей силе познаваемого, чтобы ее мысль обратилась к человеку, чтобы человек был постоянно в горизонте ее мысли, чтобы истина не исключала ценность.

К сожалению, уклад нашей жизни тяготеет к ценностям цивилизации, что приводит к господству функциональных отношений к человеку, к отрыву самой цивилизации от культуры. Заменяя собой культуру, цивилизация подминает под себя личностную основу, позволяет технике торжествовать над духом, приводит к угасанию целей жизни, к подмене этих целей средствами и орудиями жизни. Уже не раз отмечалось, что глазами цивилизации мир видится как система господства отношений вещей, порождением которого является односторонний рационализм. Он преследует сугубо функциональные цели и стремится устранить из результата познания все многообразие субъективно-личностного подхода, «очистить» полученное таким образом знание от духовно-нравственной, художественно-эстетической основы.

Наиболее опасным становится то, что оказавшийся в плену цивилизации человек становится функциональным человеком, чье видение мира противостоит целостному, творческому, художественно-практическому его постижению, в котором внешне и внутренне утверждается духовно-творческий потенциал личности. Человек, обратившись к культуре, познав ее, став ее носителем способен возвыситься над цивилизацией. Его сознание в этом случае осуществляет, по выражению В. П. Зинченко, прорыв в «духосферу», оно способно «парить в Духе» (И. А. Ильин), подниматься над миром суетного до мира духовного.

Именно культура, а не цивилизация с ее техногенной «завесой» воспроизводит единство формируемой человеком картины мира. Культура, противостоящая дифференциации наук, процессу дробления картины мира на множество осколков (о чем с тревогой говорил в свое время П. Флоренский), рассматривается как фундаментальная категория, определяющая магистральную линию развития современного образования.

Культура образовательного процесса не исчерпывается объемом накопленного научного знания. Современные данные говорят о том, что в мире существует множество явлений, которые не поддаются строгому научному анализу, но которые, тем не менее, играют важную роль в образовании, познании, воспитании человека. У каждой живой души, как отмечал Н. А. Бердяев, «есть не только научное, но и метафизическое, мифологическое отношение к миру». Этой позиции придерживается и Ж. Маритен, который пишет: «Мы будем иметь неполную картину человеческого знания, если не примем в расчет другой тип знания, совершенно отличный, который приобретает не через понятия и размышления, но через предрасположенность, как говорил св. Фома, или через симпатию, сродство и соприродность. Таково моральное знание добродетельного человека, который может не знать теоретически, что такое справедливость и гордость, но обладать ими, и который советуется только со своими внутренними устремлениями. Таково мистическое знание молящегося, который может быть никогда не изучал философию или теологию, но который живет божественными вещами и познает их силой своего единства с Богом в любви. Таково, наконец, поэтическое знание художника, который может не знать теоретически психологию или социологию, космологию или этику, или ничего вообще, но который, для того, чтобы раскрыть в своем произведении свое наиболее тайное существо, пользуется в своей творческой интуиции или чувстве непонятным знанием вещей и их тайн, через то воздействие,

которое он получает от реальности в бессознательной жизни духа и глубинах субъективности».

Так, рационализированное мышление представляет свой предмет в независимой и отчужденной от всего богатства человеческих отношений форме. И в этом плане оно является односторонним и неполным. Философы говорят о двух противоположных целях или задачах, выражающих отношение «человек – мир»: выразить, воспроизвести «мир в себе» и выразить, воспроизвести «себя в мире». Первая дает начало теоретическому знанию, вторая – духовно-практическому отношению.

Гармония между рациональным и чувственным особенно важна в преподавании искусства, где автономность каждой из сторон относительна. Такая педагогика как раз и балансирует на тонкой грани науки и искусства. Заметим, что с логико-формальным рационализмом художественного, в частности, музыкального образования довольно часто в противоречие вступала сама практика образовательного процесса. На сегодняшний день недоверие и подозрительность проявляются к теоретическим основам своей дисциплины у многих специалистов, которые считают, что сугубо дидактические выкладки не имеют прямого отношения к самому искусству. Более пристальное внимание в сфере художественного образования уделяется психологии бессознательного, благодаря чему в обиход здесь введены понятия, которые еще недавно могли быть охарактеризованы как проявления идеализма, чуждого официальному стилю мышления. Здесь имеется в виду все то, что связано с проблемой интуиции, собственным отношением учащихся к явлениям художественной жизни.

Высокой «нотой» в современной педагогической науке звучит мысль о том, что образовательный процесс не может осуществляться при отторжении личности человека (В. П. Бедерханова, А. А. Мелик-Пашаев, Б. М. Неменский, А. Б. Орлов, В. В. Сериков, В. А. Сластенин и др.), ибо любые современные системы образования становятся жизнеспособными исключительно в той мере, в какой связаны с человеческой личностью, которая была и остается критерием истинности всего происходящего в теории и практике образования. Этим же обстоятельством объясняется стремление общества утвердить в практике антропоцентрические концепции образования, которые включают в себя анализ образовательных систем под углом зрения культуры.

Основанием такого подхода становится тезис о том, что логического анализа явлений действительности оказывается явно недостаточно – он не способен дать непротиворечивой картины мира. Не-

возможность интерпретации новейших научных данных в логически непререкаемых образах В. И. Вернадский считал одним из интереснейших событий в истории научной мысли. Противоречивость явлений жизни, их процессуальность, незавершенность, отраженная в результатах научных исследований или в продуктах художественной культуры, должна быть преломлена в противоречивости самого метода анализа – научного или художественного, что позволит приблизиться к пониманию закономерностей интуиции. Можно сказать, что такая позиция ныне становится методологическим основанием ряда новейших исследований, например – об исключительной роли в современной жизни явлений асимметрии. Философское осмысление этого феномена в новом свете представляют процессы порождения образно-научной картины мира, утверждают мысль о важности нелинейного художественного постижения окружающей действительности.

В связи с этим при рассмотрении проблем развития самого художественного образования оказывается бесперспективной идея о последовательно разворачивающемся прогрессе в культуре. Те художественные результаты, которые были достигнуты в отдаленные от нас исторические эпохи и сегодня остаются значимыми именно в силу личностной уникальности их авторов.

В культурной парадигме образования духовно-практическое отношение выступает в форме «причастности» человека к миру как однородному с ним. Здесь одна из причин невозможности «поверить алгеброй гармонию», не разрушив целостности эстетического восприятия. Эта «причастность» человека к миру, к происходящим в нем событиям становится условием проявления целостности, мыслимой как гармония человека с самим собой. Она окрыляет человека, его личное действие становится источником нравственной активности.

Культурная парадигма тяготеет к построению открытых систем образования, раздвигает границы выбора, позволяя человеку самому искать ответы на волнующие его вопросы. Она становится основой интегративных процессов в образовании, подчиняя их задачам формирования личности, что влечет за собой возрастание роли рефлексии, партнерских отношений, применение методов диалогического общения.

Отказ от культурной парадигмы ведет к нарушению целостности образовательного процесса, к его интеллектуализации (проявляющейся иногда в жесткой, «репрессивной» форме), вследствие чего на первый план выходит так называемая «ЗУНовская педагогика». Домини-

рующими становятся технократические методы, технократическое мышление, характеризующееся смещением ценностей на мотивы, превращением полноценной деятельности в набор операций. Это ведет к возникновению императивного стиля общения, стандартизации образования, при которых гипертрофируются контрольные функции обучения.

Проблемы развития личности в сфере художественной деятельности традиционны для отечественного образования. Немало интересного и поучительного в области художественного воспитания и образования можно найти в истории русской педагогической мысли. К этим проблемам обращались практики и теоретики, педагоги и психологи, деятели культуры и искусства (О. А. Апраксина, Б. В. Асафьев, Н. Л. Гродзенская, Б. Л. Яворский и др.). Система К. С. Станиславского, педагогическая деятельность Д. Б. Кабалевского, О. М. Кнебель, Б. М. Неменского – все это зримые проявления особой педагогики – художественной или, как ее еще называют «педагогики искусства», для которой принципиальным является формирование личности через искусство (Э. Б. Абдуллин, Л. В. Горюнова, А. А. Мелик-Пашаев, А. А. Пиличяускас, Л. А. Рапацкая, Г. М. Цыпин, Л. В. Школяр и др.).

Образ эстетически развитой личности, строящей свое общение с миром на основе общечеловеческих ценностей культуры, определяет направленность, содержание, логику художественно-образовательных процессов. Заданные ими аксиологические ориентиры могут и должны, как мы полагаем, составлять одну из существенных основ стратегии образования, способны обогатить отдельные его сферы, помочь им в обретении новых ценностных смыслов его развития.

Культурная парадигма художественного образования является по своей природе полифоничной, она воплощает в себе диалог различных течений и направлений искусства, обусловленный коммуникативными функциями последнего и стремлением выйти за его пределы. Важнейшей задачей педагогики «от искусства» был и остается анализ тех отношений, которые возникают на оси искусство – личность, и тех связей, которые образуются между искусством, воспринимающей его личностью и «не искусством», жизнью, культурой в целом. При постижении искусства на первый план выходят проблемы общения, специфики коммуникативных процессов, обусловленных характером творческой деятельности.

Мы убеждены в том, что не только для художественной, но и для всех других сфер теории и практики образования важно понима-

ние специфической природы искусства и в первую очередь того, что любое в нем произведение несет в себе сугубо личностное, индивидуально-неповторимое и потому в чем-то необычное, неординарное. Однозначность при восприятии художественного произведения противоречит природе самого искусства. Ведь художественное творчество, по словам Д. С. Лихачева, «неточно» в той мере, в какой это требуется для сотворчества (читателя, зрителя, слушателя), а оно потенциально заложено в любом художественном произведении.

В этом смысле, например, «неточны», то есть «художественны» процессы музыкального образования. Они не отчуждаемы от личности субъекта и, будучи лишены строгой регламентации, «проживают» ею. Строго говоря, «неточна» (опять же «художественна») и «педагогика искусства» (специально об этом будет сказано позже), которая всегда оставляет пространство для проявления личностью ученика самостоятельности, индивидуальности, «авторства».

И здесь также возникают прямые аналогии с искусством: чем произведение талантливее, тем оно вызывает наибольшее количество интерпретаций, а чем глубже проникновение в его сущность, тем больше элемент субъективизма его интерпретации. Интерпретация как проявление собственного видения, свойственного творческому прочтению проблем и закономерностей, которые управляют процессом овладения художественным произведением, является именно тем феноменом, который определяет «педагогическое искусство».

Основываясь на общедидактических подходах, педагогика «от искусства» решает вопросы, связанные с разработкой, обоснованием, применением такого научного аппарата, который в полной мере опирался бы на специфику искусства и тем самым полнее раскрывал процессы художественно-эстетического образования, воспитания, обучения. Представляется, что в этом случае возможно успешное преодоление противоречий между теоретическими посылами и содержанием некоторых методических систем, в которых отсутствует установка на диалогичность творческого общения, не выражен личностный подход (В. Г. Ражников).

Следует отметить, что «мысль» в искусстве всегда подчинена эмоционально-эстетическому отношению. С помощью интеллектуальных действий невозможно установить («прочитать») те бесконечно малые соотношения содержательных элементов в музыке (например, звуковысотных, метроритмических, темброво-динамических), которые в своем единстве образуют содержательно-смысловую форму произведения. Найти эти соотношения можно лишь на основе осо-

бым образом воспитанного чувства художественной меры, формирование которого входит в задачу «педагогике искусства».

Отсюда становится понятным смысл «точности», «правильности» в искусстве. Он – в единстве и взаимообусловленности объективного (формы в широком смысле) и субъективного (тех личностных переживаний, образов, фантазий, которые возникают у каждого под влиянием восприятия художественного произведения). Содержательный пласт произведения искусства непосредственно связан с переживанием формы. На этой основе содержательность чувственно воспринимаемой формы признается специфической чертой художественного отображения жизни. Художественные переживания, эмоции являются важнейшим инструментом организации музыкально-образовательного процесса, они определяют принципы, содержание и структуру художественно-эстетической, музыкальной деятельности учащихся. «Педагогика искусства» как раз и призвана найти пути подведения учащихся к этому сложному синтезу, который лежит в основе специфических способов осуществления художественной деятельности.

Художественность в искусстве представляет собой специфическую систему, которая, по утверждению Ю. М. Лотмана, механическому моделированию не подлежит. Этот феномен являет собой сплав красоты, творчества, мастерства и нравственности, это – «открытие» человека в искусстве как личности. Суть художественной информации состоит в том, что она проживается и не может быть отчуждена от личности субъекта музыкальной или любой другой художественной деятельности.

Художественное начало рождает чувство сопричастности, ответственности человека, выраженное в способности видеть во всех явлениях окружающего мира их неутилитарную ценность, внутреннюю жизнь, в чем-то подобную, родственную твоей собственной, и проявляющуюся в их неповторимом чувственном облике. Эта неутилитарная сопричастность, это отношение, позволяющее человеку осваивать запечатленный в искусстве эмоционально-ценностный опыт общества, является стержнем художественной деятельности. Здесь оказывается продуктивным другое, то есть путь от анализа «внешнего» к «внутреннему»: от формы художественного произведения через функциональный анализ ее элементов и структуры к воссозданию личностной эстетической реакции и к установлению ее общих законов.

Исключительно велика роль художественного начала в воспитании и образовании, поскольку именно художественность вносит

упорядоченность во внутренний мир человека, действует непосредственно на его чувства и эти чувства изменяет, приобщает человека к красоте, «поднимает» в нравственном плане.

Искусство есть способ переживать то, что непосредственно в данной жизненной ситуации не происходит, то есть действовать не с конкретными явлениями, предметами, а с их художественными отображениями, с образами (более подробно об этом будет сказано в следующем разделе работы). Специалисты называют это пространством «субъекта и объекта», которое интегрируется в образ.носителем этого пространства является не вещь (субъект как тело и объект), а взаимодействие субъекта и объекта.

Следует подчеркнуть, что проблема объективации аффективно-смысловых образований в «теле» идеальной формы, что и включает в себе истинное произведение искусства, волнует не только представителей искусства, но и философов, психологов, педагогов (Г. Д. Гачев, Д. А. Леонтьев, В. П. Зинченко, А. И. Щербакова и др.). Здесь, как считают специалисты, важно понять, насколько объективна идеальная форма существования аффективно-смысловых образований, которая, будучи порождением-творением художника (поэта, композитора и т.д.), имеет свою субъективную природу. Разобраться в этом во многом помогает само искусство.

Сложность искусства состоит в его символичности, которая и допускает множество интерпретаций. Внешняя, видимая форма произведения искусства может быть достаточно элементарной, а внутренняя – бесконечной. Проблема состоит в том, чтобы открыть, увидеть внутреннюю форму, проникнув за внешнюю оболочку символа, научиться ориентироваться во внутренней форме. Ориентация в бездонных глубинах скрытого за символической формой произведения искусства смысла – дело чрезвычайно трудное.

Дело в том, что искусство порождает иное знание. Наука ведет к расчленению, дроблению мира на мелкие осколки, которые не склеиваются и не komponуются в целостную картину. Изучая человека, наука особенно преуспела в своей дезинтегративной деятельности. В отличие от науки, искусство сохраняет человеческий мир целостным, выступает если и не образцом для подражания, то постоянным напоминанием науке о существовании целостного, неосколочного мира.

Итак, «прозвучавшие» в данной статье суждения о доминирующих в современном образовании проблемах, а также об идеях, подходах и способах их реализации позволяют перейти к выяснению того, что является собой педагогика «от искусства», какими дидактическим и

воспитательным потенциалом она располагает по отношению к теории и практике образования в целом (О. Ю. Солопанова). Из разных «педагогик искусства» мы предметом изучения избрали педагогику музыкального образования, то есть ту область, которая, как мы считаем, более всего отражает художественную специфику искусства, воплощает в себе тайны «видимого» и «невидимого» мира.

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ АУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ В ФИЗКУЛЬТУРНЫХ ВУЗАХ

ЛЕБЕДИНСКАЯ Л. И., СТЕЦЕНКО Н. В., ХОВАНСКАЯ Т. В.
г. Волгоград, Волгоградская государственная академия
физической культуры

За последнее десятилетие в России произошли значительные изменения в содержании, структуре и управлении системой образования. В связи с бурным развитием коммерческих отношений и теории принятия эффективных решений на фоне рыночной экономики во всех областях жизни необыкновенно возросла роль математических дисциплин и вычислительной техники. В отличие от специалистов других направлений, при подготовке которых использован богатый опыт давно созданных, развитых и постоянно совершенствующихся математических школ, специалисты по физической культуре и спорту сталкиваются с некоторыми трудностями при изучении специальных дисциплин. При разработке содержания аудиторных занятий по естественно-научным дисциплинам, таким как физика, математика, информатика, в вузах физкультурного профиля необходимо уделять внимание базовым, фундаментальным знаниям и умениям, так как в рамках обще-профессиональных дисциплин будет рассматриваться прикладной характер данного учебного материала. Ведь только на основе фундаментальных методов математики и законов физики с использованием современных средств информатики и вычислительной техники возможно исследовать широкий круг актуальных проблем физической культуры и спорта, грамотно и эффективно выполнять текущую повседневную работу.

При написании лекций по курсам «Информатика», «Математика», «Физика» необходимо руководствоваться принципом повышения уровня:

- подготовки специалистов, грамотно владеющих методами получения, хранения, преобразования, обработки и использования информации с помощью компьютерных технологий в области физической культуры и спорта;
- фундаментальной математической подготовки студентов с усилением ее прикладной направленности;
- подготовки теоретических основ физики на современном этапе.

Лекции по данным курсам предпочтительно читать с помощью мультимедийных технологий. Подобные лекции способствуют повышению интереса студентов к изучаемому предмету, помогают им глубже осмыслить материал. Большое количество рисунков и графиков упрощает восприятие учащимися трудного материала по данному курсу. На экране, где воспроизводится информация лекций, четко видны все сложные математические формулы с большим количеством верхних или нижних индексов, что позволяет студентам грамотно переносить их к себе в тетради и не делать ошибок при выполнении самостоятельных и лабораторных работ. В материал лекций целесообразно включать темы, не связанные с приобретением узкопрактических навыков работы в конкретных программах. Для лучшего усвоения материала необходимо приводить учебные алгоритмы (схемы) решения определенного круга задач и применять традиционные обозначения и терминологию. В случае если преподаватель не успевает вычитать весь материал лекции по курсам «Математика» и «Физика», то приведенные образцы решения примеров и задач можно рассмотреть на ответствующих практических занятиях. В данной ситуации по курсу «Информатика» лекция может иметь обзорный характер и содержать только основные термины и понятия, которые помогут студентам выбрать правильный и нужный материал для реферата. В этом случае существенную роль играет самостоятельная подготовка рефератов студентами.

На практических занятиях преподавателем может быть рекомендовано студентам пользоваться лекционными материалами. Учебный процесс на практических занятиях по математике и физике рекомендуется строить следующим образом: подробный разбор решения задачи у доски следует чередовать с самостоятельным решением подобной задачи в тетради (преподаватель контролирует всех студентов и помогает отстающим), затем проверка решения устно (при необходимости решение выносится на доску). Подобная методика проведения занятия позволяет формировать умения и навыки решения типовых задач у студентов, а преподавателю контролировать всех студен-

тов, выявляя отстающих и успевающих. Успевающим студентам предлагаются более сложные задания. Большая часть заданий из сборника задач в ходе практических занятий остается неосвоенной. В этом случае они могут быть рекомендованы для самостоятельного решения дома. Для успешного выполнения СРС студентами дома преподавателю рекомендуется на практических занятиях рассматривать все подобные задания, встречающиеся в СРС, указывая им образец записи решения и оформления. Практические занятия по решению задач могут быть проведены и с помощью электронного задачника или базы данных, в которых собраны типовые и уникальные задачи по всем основным темам учебных курсов. При этом электронный задачник может одновременно выполнять функции тренажера, т.к. с его помощью можно сформировать навыки решения типовых задач, осознать связь между полученными теоретическими знаниями и конкретными проблемами, на решение которых они могут быть направлены. В рамках программы «Физика» желательно использовать учебный компьютерный курс «Открытая Физика», который включает отдельные модули компьютерных экспериментов. Данный практикум является мощным средством интенсификации знаний и повышения интереса студентов к физике.

Учебный процесс на семинарских занятиях по информатике рекомендуется строить в форме диалога преподавателя со студентами. Это поможет будущим специалистам научиться формулировать полученную информацию, отстаивать свою точку зрения. На практических занятиях следует чередовать объяснения и демонстрацию преподавателем с самостоятельным выполнением подобной задачи на компьютере или в тетради (преподаватель контролирует всех студентов и помогает отстающим). Подобная методика проведения занятия позволяет формировать умения и навыки работы в основных приложениях, а преподавателю – контролировать всех студентов, выявляя отстающих и успевающих. Успевающим студентам предлагаются более сложные задания.

Так как уровень теоретической подготовки студента напрямую влияет на успешность выполнения практических заданий по информатике, все практические и контрольные работы сопровождаются контрольными вопросами. На усмотрение преподавателя, теория может сдаваться студентами либо в виде компьютерного тестирования до начала практической работы, либо после работы – в виде устных вопросов. Практическая работа оценивается, как среднее арифметическое оценок за теоретический материал и практику.

Лабораторный практикум по курсам «Математика» и «Физика» также предполагает использование лекционных материалов, где в полном объеме представлен алгоритм их решения. В связи с этим основным средством обучения на этих занятиях является тетрадь с лекциями, а основной вид учебной деятельности – самостоятельная работа. Таким образом, студенты самостоятельно, пользуясь своими лекциями, выполняют лабораторные работы в аудитории. Преподаватель на данных занятиях выступает в роли консультанта в вычислительной части работы, помогает провести анализ полученных результатов и сделать по ним грамотный вывод. Если лабораторная работа студентом не выполнена полностью на занятии, то он может завершить ее дома. Если в лабораторной работе студент допускает ошибки или отсутствует подробное решение, то преподаватель возвращает данную работу на исправление указанных недочетов. После исправления всех недочетов работа может считаться зачтенной. Такой метод способствует качественному усвоению материала учебной программы дисциплины. Индивидуальные варианты к лабораторным работам составляются согласно спортивной специализации студентов. Лабораторные работы знакомят студентов с основами статистического аппарата, необходимого для решения теоретических и практических задач в сфере физической культуры и спорта, прививают умение самостоятельно изучать учебную литературу и ее приложения, повышают общий уровень математической и физической культуры, вырабатывают навыки математического и физического исследования прикладных вопросов и умение перевести «спортивную» задачу на математический или физический язык, а затем грамотно интерпретировать полученные результаты.

Таким образом, при разработке содержания аудиторных занятий по естественно-научным дисциплинам, таким как физика, математика, информатика в вузах физкультурного профиля необходимо уделять внимание базовым, фундаментальным знаниям и умениям, что позволит уменьшить разрыв между уровнем подготовленности выпускников физкультурных вузов и растущими запросами и многообразными интересами современного общества.

ВОЗМОЖНОСТИ КУРСА КУЛЬТУРОЛОГИИ В ФОРМИРОВАНИИ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ

МАЛКОВА И. Г.

г. Миасс, Филиал Южно-Уральского государственного университета

Во всем мире идет поиск новых систем образования, более демократичных, диверсифицированных и результативных с позиций интересов общества. Отмечается смена парадигмы образования: отказ от научно-просветительской в пользу «научно-гуманистической» (по определению ЮНЕСКО). Главной целью образования провозглашается раскрытие сложности человека как личности, индивидуальности. Очевидно, что достижение этих целей невозможно без введения человека в культуру, без его самосознания как «человека культуры».

Культурология как наука, изучающая различные системы ценностей в истории культур человечества, дает для реализации этих задач широкие возможности. Собственно смена ценностных ориентаций и обуславливает разнообразие культур в мировом и отечественном развитии. Поэтому основной логикой учебного курса культурологии, на наш взгляд, является стремление ответить на главный вопрос: что наиболее ценно для человека в его жизни. В соответствии с такой ориентацией и выстроен курс культурологии в Миасском филиале Южно-Уральского государственного университета.

Цель дисциплины «Культурология» заключается в формировании у будущих специалистов практических навыков по различению основных типов, форм и уровней культуры; знаний о системах культурных ценностей и умения выявить наиболее приоритетное для человека и его жизни; знания нравственной культуры.

Судьба нации во многом зависит от возрождения отечественной культуры. Поэтому немалое внимание в курсе культурологии отведено вопросу истоков и основного содержания русской духовной культуры. Специально выделяется тема, посвященная проблемам формирования идеала человека в разные эпохи и в разных культурах, также акцент сделан на проблематике цели и смысла личной жизни.

Изучая различные культуры, студенты самостоятельно составляют сравнительно-типологические таблицы, где акцент сделан на аксиологическом аспекте культур. При составлении таблиц необходимо кратко отметить ценности архаической, восточной, античной, христианской, средневековой и западноевропейской культур. Данная работа позволяет студентам уяснить наиболее типичное в каждой культуре,

характерные черты, облик культуры и т.д., а тем самым и лучше освоить, запомнить материал предмета. Одновременно это помогает студентам выработать в себе способность рассматривать современные национальные и прочие культуры, культурные традиции в сравнении, видеть в каждой из них что-то ценное, обогащающее мировую культуру.

Многолетний опыт преподавания культурологии позволяет сделать вывод о необходимости дополнения различных видов аудиторной и внеаудиторной работы обязательной встречей студентов с живым искусством, с подлинниками. Освоение конкретно-чувственного богатства мира, раскрытие его эстетического многообразия, «раскодирование» нового в привычном с помощью «живого» произведения искусства удастся быстрее и ярче. Никакие современные средства и технологии передачи информации не способны заменить эмоциональные переживания, которые дают только встречи с подлинным «живым» искусством. Художественное произведение позволяет пережить многие чужие жизни, как свою, обогатиться опытом других людей. Искусство своей гармонией влияет на внутреннюю гармонию личности, способствует сохранению и восстановлению психического равновесия, ценностно ориентирует человека в мире. Без ценностных ориентаций человеку еще хуже, чем без зрения.

Для реализации этих задач на факультете экономики, управления, права (филиал ЮУрГУ в г. Миассе) и состоялось открытие университетского арт-салона (сентябрь 2005 г.). Причиной его создания и основной функцией было определено привлечение студенческой молодежи к «живому общению» с искусством. Арт-салон является местом проведения ряда семинарских занятий по культурологии и эстетике и информативной базой для решения креативных заданий. Встречи в арт-салоне в сочетании с традиционной аудиторной и внеаудиторной работой не только дополняют основной курс культурологии, но и дают студентам представление о сложной и многослойной структуре современной культуры.

С 2005 года в арт-салоне осуществляется проект «Они живут среди нас...», который включает:

- организацию выставок художников г. Миасса;
- творческие встречи с художниками;
- обсуждение выставок со студентами.

За 2005 – 2007 гг. было организовано около 20 выставок (живопись, графика, фото, батик). Первоначально проект был задуман и спланирован на два года, но сегодня можно утверждать, что еще по-

требуется минимум два года, чтобы более-менее полно познакомиться с творчеством миасских художников.

К сожалению, необходимо констатировать, что более семидесяти процентов студентов первого курса первый раз в жизни сталкиваются с подлинниками изобразительного искусства именно на семинарах по культурологии. Естественно, что первые отзывы от посещения выставок, в большинстве случаев, слабы и шаблонны. Но каждый год с радостью можно видеть, как появляется группа студентов, для которых посещение выставок становится внутренней необходимостью, и на старших курсах они с удовольствием приходят в арт-салон с друзьями и знакомыми.

Каждая выставка обязательно освещается в студенческой газете «Alma mater-M» (авторы публикаций – студенты, шеф-редактор Е. В. Семакина). Аудитория, где расположен арт-салон, используется для проведения занятий всех специальностей и курсов факультета, там же проходят заседания ученого совета факультета, заседания кафедр, оперативные совещания. Таким образом, с каждой выставкой знакомится как минимум 300-500 человек, в обсуждении выставок участвуют не только студенты первого курса и не только в рамках курса культурологии. Наиболее интересные выставки широко обсуждаются в университете, что также является принципиально важным.

Совмещение в одном лице организатора выставок и преподавателя культурологии дает возможность формировать выставки как дополнительное учебное пособие, например, по темам «элитарная и массовая культура», «постмодерн как феномен культуры XX века», «основные тенденции развития современной культуры» и др.

Осуществление проекта «Они живут среди нас...» расширило влияние вузовской творческой лаборатории до общегородского уровня. Сегодня арт-салон, по существу, является одним из самых действенных пропагандистов культурных и этических ценностей общественной жизни г. Миасса.

Необходимо подчеркнуть, что работа арт-салона возможна только при активной поддержке администрации факультета и филиала.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

НОВИКОВА Н. И.

г. Новокузнецк, Новокузнецкий строительный техникум

Современный этап развития общества предполагает активное внедрение математики в различные отрасли строительства, что значительно усиливает внимание к проблеме профессиональной направленности обучения математике студентов средних профессиональных учебных заведений.

В трудах Ф. С. Авдеева, В. А. Гусева, С. Н. Дорофеева, Т. А. Ивановой, Е. Н. Перевощиковой, Г. Л. Луканкина, Ю. М. Колягина, А. Г. Мордковича, Г. И. Саранцева и других выделяется четыре основных направления в исследовании проблемы профессиональной направленности обучения математике студентов строительных специальностей.

Представители первого направления исследуют данную проблему в общем его методическом аспекте; выявляют средства, пути, условия, способствующие наиболее эффективной реализации принципа профессиональной направленности (С. И. Федорова, Г. А. Бокарева, С. В. Плотникова и др.).

Ряд исследователей связывают профессиональную направленность с применением математических знаний и методов в профессиональной области (Е. В. Василевская, Р. М. Зайкин, Я. Н. Трофимова, И. Г. Михайлова, Н. В. Чхаидзе, Р. П. Исаева, С. В. Плотникова, Т. Н. Алешина и др.).

Представители третьего направления раскрывают значение профессиональной направленности как средства мотивации учебной деятельности студентов (В. В. Василевская, С. В. Плотникова, А. Б. Каганов, Р. М. Зайкин и др.)

Наиболее содержательный вариант профессиональной направленности отражен в четвертом направлении (Н. Р. Жарова, Р. А. Жаренкова, Р. А. Исакова и др.). Он соотносится с личностной направленностью процесса обучения и подразумевает такое использование педагогических средств (содержания, форм, методов обучения), которое, обеспечивая усвоение студентами программного объема знаний, умений и навыков, способствует формированию и развитию профессиональных качеств личности. В работах данного направления выде-

ляется ряд профессионально значимых качеств личности техника-строителя:

- понимание роли математики в профессиональной деятельности техника-строителя;
- приобретение студентами знаний, умений и навыков, необходимых для успешного усвоения ими других дисциплин, качественного выполнения курсового и дипломного проектирования;
- умение осуществлять адекватный выбор того или иного математического метода при решении определенной прикладной задачи;
- умение найти соответствующий поставленной задаче способ ее решения в литературе или другом источнике информации;
- умение самостоятельно решать математические задачи;
- умение анализировать результаты, сравнивать различные способы решения одной и той же задачи, проявлять инициативу и активность;
- умение адекватно оценивать свою деятельность и т. д.

Однако выделенные качества имеют весьма обобщенный характер и не отражают специфики профессиональной деятельности техника-строителя. В частности, у студентов не формируются:

- представление о взаимосвязи содержания математического образования и содержания дисциплин специализации (предметный аспект);
- интеллектуальные умения, обусловленные характером профессиональной деятельности (интеллектуальный аспект); восприятие математики как средства профессионального совершенствования своей личности (мотивационный аспект).

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что существуют противоречия между возможностями математической подготовки в развитии профессиональных качеств личности техника-строителя и традиционной практикой математического образования в средних профессиональных учебных заведениях строительного профиля.

Пути реализации профессиональной направленности рассмотрены в работах Т. М. Алиевой. Это:

- сообщение учащимся о возможных практических областях применения изучаемого материала;
- использование производственно-технического материала при формировании понятий по математике;
- решение задач с производственным содержанием;
- применение на уроках математики учебной инструкционно-технологической документации;

- проведение лабораторно-практических работ по математике производственного характера.

- изготовление учебно-наглядных пособий (технические схемы, таблицы, плакаты, эскизы и др.) и моделей производственных деталей с объяснением их геометрических форм и назначения.

Использование для самостоятельной работы учащихся различного рода заданий, содержащихся в учебно-технологической документации; конкретных расчетных работ, выполнение которых связано с применением знаний и умений по общетехническим и спецдисциплинам и математике, что способствует формированию у учащихся навыков творческой деятельности.

Усиление профессиональной направленности обучения математике в средних профессиональных учебных заведениях строительного профиля может быть достигнуто:

1. Совершенствованием содержания теоретического материала, что предполагает:

- мотивационное обеспечение учебной работы;
- прогнозирование перспектив использования теоретического материала;

- обогащение курса вопросами проблемного характера, создание проблемных ситуаций, важных как в образовательном, так и в прикладном аспектах.

2. Внесением определенных изменений в совокупность задач, решаемых на практических занятиях. Это предполагает:

- увеличение удельного веса задач, представляющих интерес с точки зрения одной из общетехнических или профилирующих кафедр;
- усиление внимания к обучению студентов математизации ситуаций через решение специально подобранные задач.

3. Развитием навыков исследовательской и поисковой работы.

Профессиональная подготовка диктует следующие требования к межпредметным связям: специальность должна быть основой разносторонней подготовки квалифицированных техников;

- профессиональная подготовка в строительных техникумах должна быть непрерывной и вестись одновременно и в тесном взаимодействии с общетеоретическими и общетехническими дисциплинами;

- взаимосвязь между общетеоретическими, общетехническими и специальными курсами должна осуществляться так, чтобы изучаемые в этих предметах объекты исследования рассматривались с различных точек зрения.

Осуществление межпредметных связей математики и специальных дисциплин способствует повышению уровня как математической, так и профессиональной подготовки будущего специалиста:

- реализация межпредметных связей в процессе обучения, математике позволяет улучшить качество математического образования и обеспечивает формирование профессиональных знаний, умений и навыков;

- средством реализации межпредметных связей математики с другими дисциплинами являются межпредметные задачи, решение которых способствует формированию у студентов мотивации изучения математики и профессиональной направленности обучения.

Использование в практике преподавания межпредметных связей осуществляется двумя способами.

Первый способ – методический. При этом главное внимание следует уделять согласованию программ разных дисциплин:

- установлению временного соответствия изучаемых понятий;
- понятийному согласованию курсов;
- приведению содержания общеобразовательных курсов в соответствие с требованиями, предъявляемыми общетехническими и специальными дисциплинами;
- стандартизации, однотипности, употреблению одинаковых понятий, формул и обозначений при изучении различных курсов, использованию «перекрестных» ссылок между различными дисциплинами.

Второй способ – организационный. Он определяет формы, в которых можно реализовать первый способ:

- составление структурно-логических схем, в которых решены общие точки соприкосновения между программными материалами разных дисциплин;
- проведение совместных практических, лабораторных занятий, обзорных лекций, практических занятий интегрированного характера;
- организация факультативов, на которых рассматриваются задачи прикладного содержания, направленные на формирование основных умений и навыков, необходимых для улучшения качества подготовки специалиста.

Практическая реализация принципа профессиональной направленности в данном контексте заключается в целенаправленном развитии у студентов интереса к изучаемой дисциплине, активному выполнению различных учебных заданий, а затем – к выработке потребности применять полученные знания и умения в практических ситуациях.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КУРСАНТОВ АМУРСКОГО ФИЛИАЛА МГУ им. АДМИРАЛА Г. И. НЕВЕЛЬСКОГО.

ОСОКИНА Л. В.

г. Благовещенск, Амурский филиал Московского государственного
университета им. адмирала Г. И. Невельского

Изменения в современном обществе, направленные на построение конкурентоспособного рынка, требуют пересмотра целей и содержания среднего профессионального образования. Так как профессиональная деятельность во всех областях, и особенно в динамично развивающейся транспортной системе, насыщается такими надпрофессиональными компонентами и умениями как интерпретация и анализ, свободное владение иностранным языком, быстрое реагирование в процессе коммуникации, заостряется внимание на одном из важнейших принципов обучения – принципе профессионально-практической направленности учебного процесса, выражающего необходимость целенаправленного и непрерывного формирования у курсантов морских училищ основ профессионального мастерства, базирующихся на активных и глубоких знаниях иностранного языка.

Сегодня необходима разработка инновационной системы обучения иностранному языку, которая бы соответствовала интересам и запросам общества и рынка, повышала мотивацию обучения у курсантов, повышала роль иностранного языка в системе профессионально-ориентированной подготовки специалистов. Основой современной стратегии образования является гуманистическая концепция, суть которой заключается в признании способности и права ученика на саморазвитие, полноценную реализацию его способностей и интересов, уважение и соблюдение неприкосновенности его личности, индивидуальности.

В этой связи проблемы формирования профессиональной культуры, социального и духовно-нравственного развития, развития творческого потенциала средствами иностранного языка стали основополагающими в работе преподавателей иностранного языка. Содержание образования и черты выстраиваемой социально-культурной компетентности должны соответствовать требованиям общества к данной специализации. Поэтому необходима разработка такого подхода, который бы ориентировался на развитие мира коммуникаций. Для реализации данных целей необходимы следующие условия:

- обеспечение благоприятных внутренних условий для развития и саморазвития (формирование мотивационной сферы);
- создание благоприятных внешних условий, проявляющихся в реализации диалогического подхода, атмосферы доброжелательности и доверительности.

Комфортность образовательной среды зависит от структуры учебного процесса, приближенного к потребностям учащихся, к их профессиональной деятельности, к развитию социально-культурной подготовки, обязательному соединению интеллектуальных возможностей с желаниями и интересами личности.

Не секрет, что урок является доминирующей формой организации учебного процесса. Поэтому решение проблемы формирования социально-культурной личности, грамотной в профессиональном плане, невозможно за его пределами. Обучение английскому языку в учебном заведении, готовящем специалистов для морского флота, рассматривается как обучение коммуникативной деятельности, умению общаться. В связи с этим осуществляется постоянный поиск путей совершенствования занятий по английскому языку, повышения их эффективности. Количество часов, отводимых на дисциплину, является недостаточным, поэтому педагогическое мастерство учителя должно способствовать не только развитию навыков владения иноязычной речью, но и содействовать профессиональному становлению. Деятельность курсантов при этом должна быть не только познавательной, но и профессионально-практической. Изучаемый курс английского языка в Амурском Филиале МГУ имени адмирала Г. И. Невельского является профилированным, т.е. соотношенным с особенностями профессии будущих специалистов – штурманов, судовых механиков и электриков. Необходимость владения английским языком для будущего специалиста определяется, главным образом, потребностью общения с зарубежными коллегами, общение в интернациональном экипаже, с судовыми агентами, представителями иностранных судоходных компаний, администрацией порта и таможни, заполнения судовой документации, заявок, ремонтных ведомостей. Эти потребности стимулируют интерес к изучаемой профессии, благодаря чему создается устойчивая мотивация к изучению английского языка как средства совершенствования профессиональных умений.

При педагогическом взаимодействии субъекты образовательного процесса «содействуют развитию друг друга», т.е. учитель не передает готовые образцы поведения, культуры, ценностей, а создает и вырабатывает их вместе с учащимся. Совместный поиск ценностей, норм и законов жизни, их исследование в конкретных видах деятель-

ности, в общении, и составляют гуманистически-направленное пространство урока. Учеба для курсантов становится средством реализации планов на будущее. Учащийся на данной ступени своего развития включается в новый для него тип деятельности – учебно-профессиональную, правильная организация которой во многом определяет его становление как специалиста.

В связи с этим обучение молодого специалиста должно опираться на применение интерактивных, эвристических, проблемных методов обучения, чтобы помочь курсанту оценить свои способности и возможности для осуществления полноценной профессиональной карьеры. Одним из методов интерактивного, эвристического и проблемного обучения является игра.

Учебная игра – специальный вид деятельности, направленный на усвоение и применение конкретных профессиональных знаний, умений и навыков, является средством обучения, основной педагогический смысл и назначение которого – научить действовать. Игра должна «представлять собой самостоятельную познавательную деятельность курсанта в рамках конкретных правил и условий, направленных на поиск, обработку и усвоение учебной информации для принятия решений в проблемной ситуации» [1]. Обеспечивая динамичность и продуктивность мышления, оперативность памяти в процессе умственной и познавательной деятельности, что очень важно при работе на флоте, учебная игра становится средством интеллектуального и социального развития. Игровая задача требует от курсантов интенсивной работы мысли, направленной на поиск путей и средств ее решения. Решение воспринимается курсантами как своеобразное открытие, имеющее для него личностную ценность и значимость. Это открытие становится исходным для решения практических задач в профессиональной деятельности.

Используя игру на учебных занятиях, преподаватель формирует и развивает у обучающихся навыки и умения находить необходимую информацию, преобразовывать ее, вырабатывать на ее основе планы и решения как в стереотипных, так и в нестереотипных ситуациях. Применение игры способствует коммуникативно-деятельностному характеру обучения, психологической направленности уроков на развитие речемыслительной деятельности учащихся средствами изучаемого языка, оптимизации интеллектуальной активности, комплексности обучения, интенсификации его и развитию групповых форм работы, что является очень важным в работе экипажа.

Интеллектуальная готовность к решению задач по овладению иностранным языком как средством общения предполагает наличие

лингвистической, коммуникативной и технической компетенции, т.е. знание лингвистического материала, владение способами, приемами и средствами актуализации этих знаний в конкретной ситуации, владение навыками чтения, аудирования, говорения и письма. Она предполагает и способность проявить умственную и познавательную активность, самостоятельность и самоорганизацию при решении коммуникативно-познавательных задач. Следует создавать такие условия на занятиях, когда извлечение и усвоение лингвистического материала осуществляется естественным путем, в процессе общения. На занятиях наши преподаватели организуют ролевые и ситуативные игры по наиболее актуальным темам профессиональной сферы: «Лоцманская проводка», «Пресс-конференция «Происшествие в море», «Общение с агентом», «Портовые власти на борту», «Ремонт судна в иностранном порту» и т.п. При этом разговор носит целенаправленный характер, обуславливая достижение учебных целей, строится вокруг лингвистического материала и мотивируется конкретной ситуацией игрового характера.

Учебная игра является последним этапом, соединяющим учебный процесс с реальной практикой.

Деятельность любого специалиста складывается из действий и поступков его в различных специфических ситуациях. Поэтому в первую очередь уместно моделирование именно таких игровых ситуаций, которые, в конечном счете, помогут воссоздать большую, общую имитационную модель системы деятельности специалиста.

Современное профессионально-ориентированное обучение, стратегией которого является рефлексивно-гуманистическое управление, представляет собой единый процесс накопления знаний, опыта и их качественной реализации в профессиональной деятельности.

Литература

1. Ахметов, Н. К. Игра как процесс обучения [Текст] / Н. К. Ахметов, Ж. С. Хайдаров. – Алма-Ата, 1985.
2. Пассов, Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению [Текст] / Е. И. Пассов. – М., 1989.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ХРОНОМЕТРАЖ КАК СПОСОБ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ-ЗАОЧНИКОВ

СИЛИНА И. В.

г. Челябинск, Челябинский государственный
педагогический университет

Из требований по дисциплинам предметной подготовки к специалисту по специальности «Педагогика и психология» мы знаем, что он должен владеть системой знаний о человеке как субъекте психической деятельности, источниках его активности, сознании и самосознании, эмоциональных состояниях; владеть способами профессиональной и личностной рефлексии, самоизменения и организации творческой деятельности человека; умениями обработки и анализа материалов. Этими знаниями, умениями, способами профессиональной деятельности педагога-психолога не ограничиваются все требования к специалисту, но мы акцентируем внимание именно на этих требованиях, так как хотим раскрыть в содержании нашей статьи непосредственно направленный на достижение вышеозначенных профессиональных умений и способов метод хронометража. Вышеназванная совокупность знаний, умений и способов деятельности будущих педагогов-психологов относится к технологической готовности модели педагога. Модель педагога представлена четырьмя блоками: 1) общекультурная готовность к профессиональной деятельности; 2) психологическая готовность; 3) предметная готовность; 4) технологическая готовность.

Готовность – вид актуализации мотива в конкретной ситуации, требующей немедленных действий. Любая готовность – это непременно потенциальное условие продуктивности какой-либо деятельности.

Тема нашей статьи непосредственно связана с умениями студентов-заочников применять в практике учебно-профессиональной самообразовательной деятельности довольно редко используемый метод - хронометраж. С этим методом психологии труда будущие педагоги-психологи, обучающиеся заочно, знакомятся на третьем-четвертом курсах своего обучения и первоначально на лекционных занятиях, в частности, при изучении темы «Методы психологии труда».

Как известно, в настоящее время на отделение заочного обучения факультета ППИ на специальность «Педагогика-психология» по-

ступает значительное количество учителей младших классов, имеющих среднее педагогическое образование. Этим студентам присуще знание общетеоретических основ педагогики, теории образования, психологии, методик обучения и воспитания учащихся начальных классов. Большинство из них имеет двух-трехлетний стаж работы учителя в младших классах. Поэтому в процессе преподавания учебных дисциплин психологического цикла возникают задачи углубления и расширения знаний этих студентов по методологии, научно-теоретическим основам профессиональной подготовки по специальности «Педагог-психолог», рационального сочетания теоретических знаний с умениями решать практические профессиональные задачи, в том числе и владение способами профессиональной и личностной рефлексии. Способ рефлексии для студента предполагает осмысление своего поведения и своей деятельности, прежде всего в целях оптимизации учебно-профессиональной деятельности. Для реализации рефлексии в своей жизнедеятельности студенту очень хорошо может помочь такой метод как хронометраж.

Хронометраж – неэкспериментальный метод психологии труда, измерение времени основных операций, учет основных действий в течение какого-либо определенного времени (день, неделя, месяц). Он позволяет определить их длительность, частоту повторяемости в определенные промежутки времени, интенсивность трудового процесса.

Психологический хронометраж проводится в рамках психологического анализа деятельности с целью ее оптимизации, с целью последующего вывода на основе анализа и обобщения полученных результатов. Например, для хронометража своего времени в течение месяца студенты отбирают из повседневных действий 12-15 основных, типичных и с помощью условных обозначений проставляют в листе учета времени по мере их чередования в течение дня. В конце месяца часы по каждому виду действий суммируются и высчитывается их доля от всех действий в процентах. После этого студентом делается вывод о степени рациональности распределения личного времени в течение межсессионного периода.

Приведем пример анализа хронометража студента-заочника А.:

- сон – 32,5 %;
- подъем и утренние процедуры – 2 %;
- прием пищи – 6,25 %;
- посещение культурно-досугового центра – 1,4 %;
- отдых и хобби – 2 %;
- домашние дела – 7,3 %;
- просмотр телепередач – 7 %;

- чтение – 2,6 %;
- общение с друзьями – 2,2 %;
- покупки – 0,5 %;
- выполнение заданий межсессионного периода – 7,3 %;
- занятия спортом – 1,7 %;
- вечерняя прогулка – 4,25 %;
- выполнение должностных обязанностей – 23 %.

Студенткой А. был сделан количественный анализ времени по группам – время активного труда и время отдыха, построена диаграмма, сделан общий вывод об оптимальном соотношении туда и отдыха.

Отдельные студенты, в отличие от А., отмечали недостаточность уделяемого ими времени на подготовку к сессии. Но все, так или иначе, оценили свои собственные действия, сделали качественные и количественные выводы и выразили это в письменном виде.

Для студентов будущих педагогов-психологов метод хронометража имеет двойное значение: во-первых, хронометраж – это один из методов, применяемых в профессиональной деятельности психологами, а во-вторых, – это средство самопознания и самосовершенствования, которому можно научить и других субъектов образовательного процесса, в частности, учащихся.

Выполнив хронометраж, проделав обработку результатов, студенты видят себя «как в зеркале»: на что уходит их личное время, какие виды деятельности в течение дня занимают большую или меньшую часть их времени, и тем самым подготавливается почва для самоанализа рациональности распределения своего времени жизни и основа для выводов и действий по его оптимизации. Студенты становятся более самокритичными, так как ни кто-то им указывает на их недостатки, а они сами их ясно видят и стремятся сразу корректировать и свой распорядок дня и свои действия, в частности, не только в учебной деятельности, а в целом в своей жизни. В своих устных высказываниях студенты отмечали пользу, полученную от данного метода и планировали его дальнейшее применение в своей профессиональной деятельности.

Для преподавателя необходимым является соблюдение требования четкости инструкций, целеполагающей направленности формулировки заданий, позволяющей студентам понимать последовательность, логику и цель действий, которые будут ими выполняться. Это требование обеспечивает сознательность деятельности студента, помогает освоению алгоритма действий при выполнении хронометража и при осмыслении рациональности действий. Требование обеспечения обратной связи, необходимой для руководства деятельностью студен-

та и ее корректировки, при заочной форме обучения ограничено временем сессий. На осенней сессии студент усваивает теоретическую часть курса и после этого получает задания для самостоятельного выполнения на межсессионный период от преподавателя. Контроль за самостоятельной работой студентов осуществляет преподаватель. Он, по своему усмотрению, может индивидуализировать задания в зависимости от уровня умений и навыков того или иного студента. Таким образом, методом профессионально ориентированной самостоятельной работы студентов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология», может быть метод хронометража. При умелой организации и выполнении определенных требований самостоятельная работа наиболее активно способствует интенсификации учебного процесса и формированию практических навыков.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

ЯКОВЛЕВА Е. В.

г. Нижнекамск, Нижнекамский муниципальный институт

Высшая школа – это не только школа высокой общеобразовательной и профессиональной подготовки, высшая школа – это, прежде всего, школа высочайшей культуры мышления. Ошибочно думать, что эта культура формируется как бы сама собой, в ходе общеобразовательного и профессионального обучения в вузе. Без огромных усилий со стороны профессорско-преподавательского состава, направленных на развитие логической культуры студентов, будет малоэффективна и вузовская профессиональная подготовка.

Рассмотрим, какие требования предъявляются к мышлению студента в условиях его профессиональной подготовки в вузе.

Первое требование. По всем дисциплинам профессиональной подготовки студенты должны овладеть системой теоретических понятий. Применяя их для осмысления изучаемого материала целесообразно использовать не только формально-логические обобщения и методы теоретического мышления, но и методы научного мышления адаптированные к обучению в вузе. Формирование научных понятий происходит диалектически: от известного – к неизвестному, от общего рассуждения – к детальному анализу. Система научных знаний по предметам профессиональной подготовки предусматривает систему

научных понятий, в процессе овладения которой студенты должны не только осмысливать сущность системы понятий, но и широко применять усваиваемые понятия для объяснения, раскрытия сущности изучаемых процессов и явлений. Систематическое оперирование усваиваемыми понятиями требует применения при объяснении таких методов как: дедукция, моделирования, мысленное экспериментирование и т.д.

Вместе с тем выясняется, что студенты часто затрудняются систематизировать и обобщать получаемые сведения по отдельным дисциплинам, выделять в них главное, раскрывать причинно-следственные связи; смешивают различные понятия, так как признаки одного понятия они переносят на другие, что приводит к логическим ошибкам; не умеют устанавливать логические связи между признаками конкретных понятий и связи между различными понятиями; недостаточно используют теоретические знания для объяснения фактов и явлений. В связи с этим при формировании понятий важно показать студентам соотношение между формальной и диалектической логикой в учебном процессе. Формальная логика обеспечивает структурную правильность и непротиворечивость мышления и позволяет получать выводные знания логическим путем, оперируя законами и правилами мышления, не обращаясь в каждом конкретном случае к опыту. Поэтому формальная логика играет большую роль в развитии научных знаний и их доказательном обосновании. Диалектическое же мышление не отрицает формально-логического, а наоборот, позволяет рассмотреть понятия всесторонне, в развитии, изменении, выясняет их противоречивый характер, указывает пути и средства достижения истинных знаний. На конкретном материале у студентов должно развиваться как формально-логическое, так и диалектическое мышление. По мере изучения дисциплины у них должно не только глубже развиваться формально-логическое мышление: способность к индуктивным и дедуктивным выводам, к абстрагированию и обобщениям, умозаключениям по аналогии, но и возрастать способность к гипотетико-дедуктивному мышлению, постановке гипотез и их доказательству, но и одновременно должна развиваться потребность к диалектическому мышлению.

Второе требование, которое предъявляется к мышлению студента – это ещё большее возрастание удельного веса логико-познавательных процедур: научного объяснения, предвидения тех или иных фактов.

Действительно, приобщения студентов к логической культуре в условиях их профессиональной подготовки в вузе возможно при уси-

лении логической стороны мышления и реализации через него функции научного объяснения. Мы солидарны с мнением Д. В. Вилькеева о том, что объяснение как метод учения является видом теоретической учебной деятельности студентов, логическим способом деятельности студентов по раскрытию сущности объясняемого объекта, а как метод преподавания является общим логико-дидактическим способом раскрытия преподавателем сущности объясняемого объекта, способом управления процесса осмысления студентами изучаемого материала и формирования у них способности к научному объяснению.

В процессе применения научного объяснения как метода преподавания необходимо избегать следующих ошибок:

- подмены объяснения описанием или констатацией каких-то фактов, событий, явлений;
- подмены объяснения разъяснением, не имеющим ничего общего с научным объяснением;
- применение преподавателем объяснения как способа раскрытия сущности отдельных вопросов исключая самостоятельную мыслительную деятельность студентов;
- несоблюдение логических правил индуктивного и дедуктивного вывода, что приводит к отсутствию чёткости и доказательности объяснения.

Применяя метод объяснения в процессе формирования логической культуры студентов, преподаватель сталкивается с необходимостью выбора логического пути: индуктивного, дедуктивного, традиционного или модельного объяснения через закон.

Для того чтобы перенести уже известные знания в конкретную ситуацию, связанную с объяснением новых фактов и законов, целесообразно руководствоваться шестью уровнями перехода от прямого дедуктивного объяснения к вероятностному объяснению:

- 1 уровень. Прямой дедуктивный перенос способа объяснения новых фактов из известных теоретических знаний.
- 2 уровень. Объяснение факта или закона путём преобразования известных теоретических знаний и способов.
- 3 уровень. Объяснение в форме дедуктивной догадки. Выдвижение энтимемы.
- 4 уровень. Модельное объяснение (дискурсивное) или объяснение по аналогии (традуктивное).
- 5 уровень. Индуктивное объяснение (дискурсивное).
- 6 уровень. Объяснение в форме индуктивной догадки.

Третьим требованием является применение гипотетико-дедуктивной структуры знаний при логическом структурировании

изучаемого материала и развертывание этой структуры в метод. Студенты при получении новых знаний должны уметь не только гибко сочетать индуктивные и дедуктивные методы, но и уметь мыслить гипотезами.

К числу общих для всех выпускников вузов требований относится овладение обобщёнными методами мышления, которые обеспечивают самостоятельную ориентировку в новых знаниях, в новых задачах, связанных с деятельностью специалиста. Известно, что самостоятельное нахождение методов, необходимых для применения полученных знаний к решению практических задач, нередко вызывает затруднения не только у начинающих работников, но и у опытных специалистов.

В связи с этим в педагогике высшей школы по-новому встает проблема соотношения индуктивного и дедуктивного методов обучения. Все частные случаи и явления выступают как средство усвоения общего, на которое с самого начала ориентируется студент. Накоплены значительные научные данные показывающие, что при таком подходе можно не сокращая объема информации, значительно уменьшить объём изучаемого материала и, главное, существенно повысить качество обучения.

В настоящее время задачи стоящие перед высшим образованием необходимо правильно согласовывать с целым рядом новых требований личносно ориентированного обучения к формированию умственной деятельности студентов. В результате такого согласования можно определить следующие задачи, которые должны решаться профессорско-преподавательским составом:

1. Продолжение работы начатой учителями школ по формированию логического мышления.
2. Постепенный переход на позицию теоретического мышления.
3. Логика изложения теоретических знаний в вузовских учебниках должна быть согласована с логикой изучаемой науки и соответствовать возрастным особенностям мышления студентов.
4. Используемая теория должна преобразовываться в метод.
5. Адаптация научных методов, методов формальной и диалектической логики в определенную систему способов и приемов умственной деятельности.

Вузовская практика показывает, что повышение логической культуры студентов может осуществляться путём введения преподавания курса логики с учётом возрастных особенностей студентов и профилем их будущей специальности (опыт А. Д. Гетмановой,

Е. К. Войшвилло, И. В. Демидова, Ю. В. Ивлева, В. Н. Брюшинкина, В. И. Кириллова, А. А. Старченко, В. Ф. Беркова).

Другое направление заключается в том, чтобы дать лишь основы логических знаний и сделать это в процессе преподавания отдельных вузовских дисциплин (исследования Д. В. Вилькеева, А. С. Габидуллина, З. А. Ганьковой, Н. А. Подгорецкой, Н. Ф. Талызиной, О. В. Тихомировой, С. Ш. Муслимова, Т. Л. Колесниковой, П. Е. Решетниковой), которые рассматривают данную проблему в единстве с задачей овладения основ изучаемых курсов с учётом специфики профессиональной подготовки студентов.

В качестве третьего направления можно выделить органическое сочетание первого и второго, т.е. введение курса логики в вузах и одновременное включение упражнений студентами в логических операциях на материале учебных дисциплин с учётом их будущей профессиональной деятельности.

РАЗДЕЛ 4

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

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

БАУКОВА Т. А.

г. Петровск, Петровский филиал Саратовского государственного социально-экономического университета

Общая проблема исследования состоит в необходимости обеспечения эффективности процесса профессионального образования личности. На этой основе сформулирована частная проблема исследования – обеспечение эффективности управления качеством образования студентов вузов. Управление качеством образования студентов является положительным стимулом к повышению эффективности процесса профессиональной подготовки студентов в целом. В аспекте данного исследования речь идет о педагогических аспектах управления – управление взаимосвязанной деятельности студентов и преподавателей вузов.

Совершенствование управления и контроля качества образования в России является важнейшим компонентом Федеральной программы развития образования на 2000 – 2005 годы и концепции развития образования в России до 2010 года.

Принятая программа реформирования образования в Российской Федерации (декабрь 2004) является активизирующим фактором развития всей системы профессионального образования. Образовательная политика государства ориентирована на достижение общей цели – повышение эффективности образования и гарантирование того уровня подготовки специалистов, который соответствует требованиям отечественной экономики и международным стандартам.

Общепризнанными являются следующие признаки процесса профессионального образования – системность, непрерывность, преемственность, совершенствование. По всем направлениям функционирования и развития системы образования осуществляется активный поиск способов и форм реализации образовательных процессов с целью повышения качества профессионального образования, совершенствования его содержания. Однако наблюдается научно необоснованный подход к решению задач профессионального образования по отдельным направлениям. Интенсивный путь развития системы профессионального образования не может обеспечить ее функционирование и развитие на уровне современных требований. Необходимы качественные изменения в содержании образования как составляющей профессиональной подготовки специалистов.

При этом внедрение инноваций в образовательный процесс зачастую происходит бесконтрольно, что также снижает эффективность подготовки специалистов. Этот аспект проблемы можно рассматривать шире как аспект количественного определения качества образовательного процесса. В какой-то мере этому могут способствовать Государственные образовательные стандарты, которые должны стимулировать использование инновационных подходов, совершенствование форм и методов процесса профессионального образования студентов. Но управление образованием в процессе профессиональной подготовки студентов не может осуществляться только на основе образовательных стандартов. Нужна концепция управления качеством образования, учитывающая в полной мере особенности профессиональной подготовки студентов вузов.

Это позволит определить перспективы дальнейшего развития образования, наметить пути создания и реализации новых эффективных образовательных технологий. В этом случае правомерно рассматривать управление образованием студентов как фактор повышения эффективности профессиональной подготовки в целом.

Важным аспектом решения проблемы управления качеством образования является вопрос о стандартизации профессионального образования в целом. При определении качества профессионального образования актуальным является вопрос соответствия их подготовки международным стандартам.

Будем исходить из следующих методологических положений, определяющих характер современного профессионального образования в России. В частности, теория и практика глобального образования подразумевает:

- методологическую перестройку системы образования, переход

к инновационному обучению и подготовке кадров;

- более полное отражение содержания глобального образования, присущих ему идей, ценностей и смыслов на всех этапах общего и профессионального обучения;

- дальнейшее освоение новых информационных технологий;

- создание системы непрерывного образования, охватывающей всю деятельную жизнь человека.

Для современной профессиональной школы актуальными становятся инновации в образовательном процессе.

Инновация – внедрение новых форм организации труда и управления, осмысление методологии внедрения нового, т.е. преодоление психологического сопротивления людей нововведениям.

Признаки инноваций, учитываемые в современных определениях: инновация как явление в образовании и его отражение в науке трактуется как система; инновация как подсистема входит в состав метасистемы образования; инновация имеет определенный потенциал, своеобразный проект той роли, которую она может сыграть в образовательной системе; ей присущи специфические функции; инновации зарождаются в традиционных образовательных системах и это рождение предопределено свойствами системы; инновации развиваются по своим законам, соответствующим в то же время общим законам развития систем; функционирование инновации в образовании можно направить на пользу субъектам образования и общества в целом; индукция и синтез – преобладающие методы в изучении инноваций.

В таком случае, признаки инноваций, определяющие характер образования, следующие: инновация – комплексный процесс создания, распространения и использования нового практического средства (новшества); инновации служат для удовлетворения новой потребности; инновации – это целевые изменения; инновации – это внесение в среду новых стабильных элементов, вызывающих переход системы в новое состояние; инновация – процесс сопряжения с новшеством изменений в других взаимосвязанных с данной сферах; инновация – новая идея.

В связи с этим в теории профессионального образования инновации рассматриваются как: явление в образовании; атрибут образования, обуславливающий его прогрессивное развитие. Инновации возникают, как следствие противоречий в сфере образования и направлены на разрешение этих противоречий и снятие проблем. Они связаны с освоением, созданием, внедрением образовательных новшеств (новаций). Инновации возникают в образовательных системах, функционируют в образовательных учреждениях и органах управления образованием;

субъектами их являются работники образования и студенты. Они приводят к существенным и прогрессивным изменениям в образовательных системах; в результате происходят изменения в протекании образовательных процессов и процессов управления образованием; в квалификационных качествах образованности, профессионально-педагогической квалификации субъектов образования инновации сопряжены с положительными изменениями в интеллектуальной, эмоциональной, духовной, физической сферах людей; в образовании положительно сказываются на развитии образовательного пространства.

В целом под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств.

Существуют следующие структуры инновационных процессов:

- деятельностная структура – мотивы, цель, задачи, содержание, формы, методы, результаты;
- субъектная структура – инновационная деятельность всех субъектов образовательного учреждения;
- уровневая структура – взаимосвязь инновационной деятельности субъектов на международном, федеральном, региональном и т.д. и школьном уровнях;
- содержательная структура – конкретные новшества в деятельности образовательного учреждения;
- структура жизненного цикла – циклический характер каждой инновационной деятельности (идея – воплощение – упадок и т.д.);
- управленческая структура – взаимодействие управленческих действий – планирование – организация – руководство – контроль;
- организационная структура включает в себя этапы диагностики – прогностический – собственно организационный – практический – обобщающий – внедренческий.

Составляющие инноваций – инновационная организационно-учебная структура и инновационная организационно-управленческая структура педагогического процесса.

Таким образом, и сами по себе как самостоятельный объект педагогического исследования, и в связи с обоснованием построения любой инновационной образовательной системы или управления его инновации выступают и средством, и способом изучения феномена образования.

Важным фактором повышения качества образования является повышение качества учебников и учебных пособий, применение эффективных методов обучения и воспитания. Но вновь приходится соглашаться со

многими исследователями и практиками в том, что эти пособия и методы требуют больших материальных затрат для их разработки.

Для применения современных образовательных технологий, по крайней мере, необходимо иметь:

- новейшие технические средства;
- современный учебный материал и время для тщательной подготовки к занятиям;
- время и деньги для написания программ, дидактических разработок и т.д.

Таким образом, можно сделать вывод о недостаточной готовности современной системы образования в России к внедрению инноваций в образовательный процесс.

Современные модели инновационного образования, закрепившие различные социальные функции, становятся субъектом функционирования многоуровневой системы образования, реализующим различные направления, уровни и варианты образовательно-профессиональных программ.

Характер воспроизводства научного потенциала позволяет сформулировать вопрос о возможности опережающего развития образования и его воздействии на изменение направленности и темпов социального развития. Современная система образования представляет обширную сферу человеческой деятельности, выступает в качестве важнейшего фактора социально-экономического развития общества, определяя в конечном итоге и качество жизни, и уровни развития личностного потенциала. Образование не только может, но и всегда воздействует на развитие общества. Оно, реагируя на потребности общества, несколько опережает его развитие, ориентируясь как на ускорение научно-технического прогресса, обеспечение интересов социальной общности, так и на социальную значимость духовного воспроизводства личности.

Понятие педагогической инноватики трактуется как учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом и, наконец, использовании и применении на практике.

Информационно-образовательные технологии представляют собой передачу и усвоение студентами информации по теоретическим основам профессии (модульный подход). Таким образом, можно прийти к выводу о необходимости разработки и внедрения в практику профессиональной подготовки студентов – технологии модульного обучения студентов в процессе их профессиональной подготовки.

За прошедшие годы каждое социально-значимое изменение в образовательной политике вызывало определенные инновации в педа-

гогической практике и, как следствие, трансформацию образовательных систем, обретение ими новых качеств. Сегодняшний интерес российских ученых, практиков, управленцев к основным тенденциям развития инновационных процессов, управлению ими вполне очевиден и объясним. Переход системы образования к новым качественным изменениям, придание им необратимого характера не могут быть достигнуты только путем совершенствования уже сложившихся организационных, содержательных и управленческих институтов. Обеспечение нового качества образовательной системы, главным образом, возможно за счет инноваций в области методологических исследований, педагогической практики и организационно-управленческих процессов.

В общегосударственном плане новое качество образования – это его соответствие современным жизненным потребностям развития страны. В педагогическом плане – это ориентация не только на усвоение студентом определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей.

В недалёком прошлом контроль качества обучения в школе был жёстко регламентирован. Нормировались структура, форма и содержание контроля. Контролировалось распределение этапов проведения занятия, распределение времени на каждый этап, распределение ролей участников обучения и т.д. Несколько свободнее, но в таком же плане контролировался учебный процесс в профессиональной школе. При этом, для обмена опытом практиковались занятия, на которых предлагалось нечто новое, отличное от жёстко формализованного: бинарные занятия, деловые игры и т.д. При этом достигалась неплохая эффективность усвоения знаний, умений и навыков. Но сейчас эти формы не отвечают современным требованиям.

Качество обучения – понятие многоаспектное. Оно является составной частью качества образования. В то же время существенный отпечаток на него накладывает качество той образовательной системы, в которой происходит обучение. Составляющими частями последней, являются методология общей психолого-педагогической квалиметрии развития человека. Обучение есть непосредственное воздействие обучающего на обучаемого, и качество этого процесса имеет свои обуславливающие факторы.

Вопросам инновационного обучения посвящено значительное количество работ. Это связано с необходимостью постоянной адаптации к изменяющимся социальным, политическим и научно-техническим условиям. Вместе с тем обучение не заканчивается на стадии выпуска. Специалист и далее должен совершенствоваться в

своем профессиональном мастерстве и методика обучения должна отвечать требованиям реализации этих целей.

Классификация целей в общем виде может быть следующей:

- получение профессии в рамках образовательного стандарта, на которую выдается сертификат (диплом, удостоверение);
- получение образовательного уровня в рамках статуса учебного заведения, отведенного ему законом об образовании (начальное, среднее, высшее);
- получение знаний, умений и навыков, позволяющих осуществлять процесс самосовершенствования с целью успешной конкуренции на рынке труда.

Последнее приобретает все большее значение. В связи с этим, изменяется и общий подход к методике обучения.

Носитель педагогических идей – всегда конкретный человек – педагог. Именно от его знаний, возможностей зависит успех и неудача, возможность проведения инновационных идей.

Инновационные методы обучения должны занять своё место в управлении качеством обучения в профессиональном учебном заведении. Вместе с тем, управление качеством обучения, как система действий, невозможно без контроля.

Понятие «педагогическая технология» вошло в оборот педагогической науки не так давно. Педагогическая технология – последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников. Технология обучения – это способ реализации содержания, предусмотренного учебными программами, включающий в себя систему форм, методов и средств обучения, благодаря которым обеспечивается наиболее эффективное достижение тех или иных поставленных целей. Педагогические технологии являются ориентиром в безусловном достижении целей обучения, но в то же время не сдерживают инициативу педагогов в использовании творческих подходов к применению разнообразных педагогических средств и их сочетаний. Если правильно использовать педагогические технологии, то они гарантируют достижение того минимума, который определяется государственными стандартами в образовании. Педагогические технологии позволяют исключить из своей практики непродуктивные способы, методы и средства педагогического воздействия, но руководствуются научно выверенным, продуманным, заранее разработанным учебно-воспитательным процессом, направленным на положительное изменение свойств и качеств личности.

Попытка теоретического осмысления реформирования образования имеет причинно-следственную связь с глубинными социально-производственными процессами, происходящими в мире. Известно, что лишь 15% человечества создают всю так называемую интеллектуальную собственность. Менее 50% способны понять и использовать её результаты. Остальные вообще не участвуют в данном процессе. И от того, как будет задействован интеллектуальный потенциал в нашей стране, зависит наше будущее. В мире всё большую ценность приобретают инновационные технологии. Создаются соответствующие банки данных. В России также имеются подобные фирмы, например, инновационный центр «Морские технологии». Его задачи: найти и собрать идеи, представляющие ценность, найти механизм защиты идеи и перевода её в разряд интеллектуальной собственности, найти потребителя этой собственности. Университетские комплексы должны стать носителями этой идеи. При них должны создаваться соответствующие банки данных.

Рассмотрим стремление человека к инновациям в плане эволюции. Программы исследовательского поведения начинают развертываться практически с момента появления живого существа на свет. Мотивацией исследовательского поведения является любознательность. Это понятие близко к понятию потребности в новых впечатлениях и к понятию познавательной активности.

Отметим ещё одну сторону в развитии образования: его ориентацию на синергетику. Синергетика – теория самоорганизации, новое междисциплинарное направление в науке, новый подход к познанию эволюционных кризисов, нестабильности и хаоса, к овладению методами нелинейного управления сложными системами, находящимися в состоянии неустойчивости. Общая направленность исследований: эволюция, самоорганизация, сложность, хаос, нестабильность, открытость. Суть синергетики: попытка распознать, объяснить, а возможно и предсказать поведение саморазвивающихся динамических систем вообще. Аспект проблем: теоретический анализ процессов хаотизации регулярных структур в различных активных средах, исследование свойств хаотических режимов, возникающих вслед за разрушением регулярных структур, описание систем, претерпевающих перестройки, проблема путей развития человечества, образы будущего, поиск способов выхода на самоподдерживающееся и сберегаемое развитие мира и т.д. Система эволюционирует в течение некоторого времени, затем нужно изменить ее состояние путем внедрения нового вида деятельности или другой инновации и снова предоставить ей возможность следовать ее собственной автономной динамике до момента

введения инновации и т.д. Различие в начальных условиях приведёт к тому, что система может оказаться в области притяжения различных режимов, что равносильно включению различных типов эволюции.

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ И КОМПОНЕНТАХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

РЯБЧИКОВ В. В.

г. Братск, Филиал Иркутского государственного университета

В современных педагогических исследованиях утвердилось положение о том, что планомерное и продуктивное саморазвитие обучающихся, а также профессиональное и личностное самосовершенствование педагогов во многом обусловлены особенностями образовательного взаимодействия. В связи с этим одним из наиболее актуальных в педагогической науке стал вопрос о сущности и способах взаимодействия в образовательном процессе.

Выбор способов взаимодействия субъектов обучения, на наш взгляд, в значительной мере определяет саму стратегию развития образования. Еще крупнейший теоретик образования Д. Дьюи отмечал, что «цель должна определять способ взаимодействия с учащимися и среду, необходимую для высвобождения и организации их способностей» [4].

Если мы хотим сделать содержание образования живым достоянием личности обучающегося, поместить его не в память, а в душу и интеллект, достигнуть в учебном процессе высокой степени конгруэнтности, создать условия для самоактуализации, то таким способом будет являться диалог полноправных субъектов взаимодействия. Речь здесь идет о диалоге не в обыденном понимании (как разговоре между двумя людьми), а в исходном (греч. *dia* – сквозь + *logos* – слово, учение, отношение), обозначающем симметричные, равнозначные межличностные отношения, утверждающие право каждого быть понятым и понимать другого; право на взаимопринятие и взаимоуважение.

Значимость и роль диалога в образовательном процессе служат предметом педагогической рефлексии во многих исследованиях. По мнению Э. Н. Гусинского и Ю. И. Турчаниновой, наличие диалога есть кардинальное основание для различения централизованного вокруг личности образования [2]. В диссертационном исследовании А. Г. Козловой диалог трактуется как свободный обмен мнениями равноправных субъектов образовательного процесса, который строит-

ся по законам логики и исключает принуждение в восприятии чужого мнения [5].

Значительное внимание уделяется исследованию диалога как фактора, кардинально влияющего на сферу образования, на социализацию человека, в работах А. В. Мудрика. По его мнению, понятие диалога включает в себя практически все случаи речевой деятельности, «ибо является средством выражения логической цепи взаимосвязанных по содержанию сочетаний мыслей-суждений» [9]. Рассматривая диалог в качестве сложного речевого комплекса, в состав которого могут входить цепи переплетающихся и параллельных реплик, А. В. Мудрик выделяет внутренний и внешний диалог. Сущность внутреннего диалога заключается том, что этими репликами обмениваются Я с другим-Я или с неким воображаемым партнером. Внешний диалог заключается в обмене репликами между реальными лицами.

Характеризуя сферу социального воспитания, А. В. Мудрик в числе наиболее важных принципов, на базе которых должны разрабатываться в теории и реализовываться в практике содержание, формы и методы воспитания, называет принцип диалогичности. Данный принцип предполагает, что «духовно-ценностная ориентация детей, подростков, юношей и в большой мере их развитие осуществляются в процессе такого взаимодействия воспитателей и воспитуемых, содержанием которого являются обмен ценностями (интеллектуальными, эмоциональными, моральными, экспрессивными, социальными и др.), а также совместное продуцирование ценностей в быту и жизнедеятельности воспитательных организаций» [8].

Принципиально важным для нас является положение, отстаиваемое А. В. Мудриком, о том, что диалогичность воспитания и образования не предполагает обязательного равенства между преподавателями и обучающимися, воспитателями и воспитуемыми. На наш взгляд, возрастные различия, асимметричность социальных ролей, разный жизненный опыт и другие факторы препятствуют установлению равенства между субъектами образовательного процесса. Для успешного развития диалога в образовательном процессе, в первую очередь, необходимы конгруэнтность, взаимное уважение участников, стремление к пониманию альтернативных точек зрения. Необходимо также отметить, что понимание невозможности установления полного равенства между субъектами образовательного процесса, отнюдь не отрицает тезис о важности равноправия их позиций в качестве участников диалога.

В ряде исследований диалог рассматривается в качестве одного из главных условий становления гуманистических межличностных

отношений педагогов и обучающихся, так как он образует единое семантическое педагогическое пространство и разворачивает творческий процесс взаимораскрытия и взаиморазвития партнеров. Благодаря диалогу возникает эмоциональное «со-бытие» педагогов и обучающихся, стимулируется активность студентов и школьников по отношению к развитию собственных коммуникативных способностей. Следует подчеркнуть, что продуктивный диалог возможен лишь при спонтанном, свободном обмене мнениями, при полном раскрытии смысловых позиций его участников. В таком диалоге индивидуальность обучающегося интересна преподавателю в ее самобытности и неповторимости, и сам он предстает перед студентами или школьниками в тех же качествах.

В. С. Библер утверждает, что гуманитарный в своей основе педагогический процесс движется по «естественнонаучному кругу», в котором изначально целостное отношение «преподавание – учение» разделено. Разрывает этот круг «диалог как определение гуманитарного мышления, взятого в его всеобщности» [1]. Исходная установка педагогики «диалога культур», сформулированная В. С. Библером, заключается в том, что современное образование должно исходить из коренных особенностей современного мышления и насущных форм деятельности. В соответствии с этой установкой в образовательном процессе должен постоянно присутствовать диалог учителя и ученика, а в сознании каждого обучающегося – внутренний диалог философа, ученого, творческого деятеля.

А. С. Косонова пишет, что педагогическое взаимодействие предполагает создание условий индивидуального самоопределения обучающегося в культуре. Педагогическое взаимодействие на высоком уровне культуры диалогично по сути, оно представляет собой творческое самовыражение всех субъектов образования, «процесс открытия своего «Я» и мира другого для сотворчества, сопереживания» [7]. Разделяя данные положения, мы считаем, что образовательное взаимодействие диалогического типа актуально и в аспекте культурного развития личности, так как позволяет обеспечить творческое самовыражение в становлении обучающихся, приобщить их к новым составляющим культуры без перечеркивания уже имеющегося опыта.

По мнению Э. Н. Гусинского, в рамках системы образования специально должно быть организовано взаимодействие личности с культурой, и в связи с этим учебный предмет выступает как система мер, организующих и упорядочивающих взаимодействие [3]. Для нас не подлежит сомнению, что педагог должен иметь адекватную подго-

товку, позволяющую ему грамотно организовать взаимодействие обучающихся с культурой в рамках учебного диалога.

Нами установлено, что многие исследователи видят смысл диалога в формировании благоприятного нравственно-психологического климата, обеспечивающего плодотворность образовательного взаимодействия. Таким образом, диалог можно рассматривать не только как ключевой способ организации педагогического взаимодействия, но и одно из условий его успешности и результативности.

Пристальное внимание к диалогу в педагогических работах связано также с пониманием сложности влияния на внутренний мир личности, ведь ценностные ориентации нельзя передать путем объяснения, приказа, внешнего целеполагания, строгого контроля. Развитие ценностных ориентаций обучающихся в значительной степени стимулируется именно диалогом, в котором происходит обмен смысловыми позициями. Для нашего исследования важно, что личностно развивающие возможности образования во многом зависят от коммуникативных особенностей образовательной среды, в первую очередь, от диалогического характера взаимодействия. Диалог, базирующийся на принципах равноправия, уважения, свободы мнений, создает в образовательном процессе атмосферу взаимопонимания, доверия, открытости, интереса к взаимному обмену информацией и обеспечивает психологический комфорт каждому обучающемуся.

В педагогических исследованиях нередко отмечается, что при организации диалогического взаимодействия необходимо создавать целый ряд условий и придерживаться определенных рекомендаций. Так, Г. В. Чанышева выделяет следующие правила организации диалогического взаимодействия: «заданный вопрос должен сопровождаться паузой для формулирования ответа на него; высказываемая студентом точка зрения или выражение отношения к обсуждаемой проблеме должны стимулироваться, поощряться преподавателем; любое несогласие – допустимая норма, но оно должно быть аргументировано; коммуникативное пространство принадлежит всем участникам общения; диалоговое общение строится по формуле «глаза в глаза»; обязанность преподавателя – мотивировать и стимулировать активность участников общения» [11].

Мы считаем, что от того, как соблюдаются определенные правила при организации диалогического взаимодействия субъектов обучения, во многом зависят его продуктивность и перспективы развития. В качестве одного из аргументов, используемого для обоснования данного положения, приведем следующее оригинальное высказывание: «Если не соблюдаются правила диалога, мы невольно включаем-

ся в некий псевдиалог, из которого по собственной воле можем и не выйти, так как начинает действовать логика абсурда – самая победительная логика в мире» [6].

В диссертационной работе И. Ю. Хоперской сформулированы дидактические условия, необходимые для возникновения диалога в личностно-ориентированном образовательном процессе. К основным дидактическим условиям, необходимым для возникновения диалога, она относит следующие:

- деятельность ученика как субъекта учебного процесса должна быть опосредована, прежде всего, культурным текстом, а не тем или иным довлеюще-авторитетным источником;

- учебное содержание должно быть диалогически организовано, с учетом диалога, который ведут культурные тексты в Большом времени, в историческом пространстве сменяющихся друг друга культурных эпох, диалога национальных культур, а также с учетом роли личностного опыта учащегося в личностно-ориентированном образовательном пространстве;

- позиция учителя должна быть представлена как позиция соавтора содержания учебного процесса и равноправного партнера в образовательном диалоге [10].

Отметим, что вышеназванные условия носят общий характер и не учитывают специфики различных форм диалогического взаимодействия. Необходимо также подчеркнуть, что подлинный диалог возможен только в личностно-центрированном образовательном пространстве, обеспечивающем каждому из обучающихся свободный выбор имеющихся альтернатив.

На наш взгляд, каждая из форм диалогического взаимодействия в силу своей специфики требует разработки определенных рекомендаций применительно к использованию в образовательном процессе. Мы считаем, что требованиям многообразия и предоставления выбора обучающимся по своим существенным признакам наиболее соответствует полемический диалог.

В качестве наиболее существенных признаков полемического диалога следует выделить сопоставление и противоборство различных точек зрения, наличие аргументации, стремление участников выявить логические и содержательные противоречия, сочетание логического, психологического и нравственного компонентов.

В российских и зарубежных педагогических исследованиях занятия полемической направленности признаются в качестве целесообразных способов образовательной деятельности, стимулирующих инициативность обучающихся, но как целостная и системная форма

взаимодействия субъектов образовательного процесса полемика практически не рассматривалась.

Полемическое взаимодействие применительно к образовательному процессу представляет собой личностный контакт субъектов обучения в виде интеллектуальных поединков, когда каждый из участников диалога формулирует и аргументирует собственные положения, одновременно осуществляя критику утверждений оппонентов.

Полемический диалог играет ведущую роль в развитии навыков аргументации, в процессе поиска оснований для выбора одной из имеющихся альтернатив. Ценность полемического диалога в значительной мере зависит от разнообразия конкурирующих точек зрения, вследствие чего при организации полемического взаимодействия в образовательном процессе материал учебных дисциплин должен быть представлен в качестве совокупности объективных научных противоречий, отраженных в альтернативных концепциях и теориях.

Целенаправленное полемическое взаимодействие субъектов обучения в профессиональных образовательных учреждениях способствует личностно-профессиональному развитию будущих специалистов, в том числе позволяет более успешно осуществлять их социокультурную подготовку. В рамках полемического взаимодействия на занятиях систематически возникают ситуации выбора, позволяющие создать образовательную среду, способствующую самоактуализации обучающихся.

Организация полемического взаимодействия субъектов образовательного процесса предполагает гармоничное сочетание основных компонентов критического диалога. Рассматривая структуру полемического взаимодействия, ее можно изобразить в виде сочетания логического, личностного и процессуального компонентов.

Логический компонент представляет собой систему тезисов и аргументов, которая в ходе полемического взаимодействия создается и используется оппонентами. Аргументация является составляющей большинства коммуникативных актов, в число которых входит и полемика. Благодаря аргументации происходит развитие полемического взаимодействия и выявление различных альтернатив возможных решений обсуждаемой проблемы. Число тезисов и аргументов может быть заранее фиксированным, или они могут добавляться в ходе обсуждения. В зависимости от этого логический компонент полемического взаимодействия может быть либо замкнутым, либо открытым.

Рассматривая личностный компонент, мы имеем в виду отношение оппонентов к обсуждаемой проблеме. Благодаря полемическому взаимодействию на занятии объективно создается ситуация, требую-

щая от обучающихся четкого обозначения собственной смысловой позиции по отношению к обсуждаемой проблеме. Ситуация полемического взаимодействия препятствует растворению индивидуального мышления в общем мнении, раскрепощает аудиторию, ослабляет давление авторитета преподавателя и стимулирует намерение обучающегося иметь и защищать свою собственную позицию. Как правило, выражение собственного отношения к обсуждаемой проблеме сопровождается у обучающихся проявлением эмоций, чувств тем или иным образом. Необходимо отметить, что на личностный компонент полемического взаимодействия значительное влияние оказывают субъективные факторы: психологические типы аргументатора и реципиента, образованность и т.д.

Процессуальный компонент подразумевает непосредственную процедуру диалога, то есть определенную очередность высказываний оппонентов, использование ими вопросно-ответного комплекса, соблюдение регламента, ведение в некоторых случаях протокола и т.п. В ряде случаев процессуальный компонент базируется на конвенциях коммуникативного характера, которые оппоненты заключают заранее или непосредственно в ходе полемического взаимодействия.

Наблюдение и анализ различных полемических ситуаций позволяют нам сделать вывод о том, что гармоничное сочетание вышеназванных компонентов является одним из основных условий продуктивности полемического взаимодействия.

Использование логического, личностного и процессуального компонентов взаимодействия в качестве своеобразных критериев служит основой для выделения следующих видов полемики:

- дискуссия – тематическая и корректная по форме полемика;
- спор – полемика, где тема зафиксирована не слишком четко, а регламент часто нарушается;
- свара – полемика, где регламент полностью не соблюдается, а основная цель оппонентов – оскорбить и унижить друг друга.

Разумеется, в образовательном процессе, в первую очередь, необходимо использовать дискуссионные занятия. Но на начальном этапе организации полемического взаимодействия вполне допустимо, и даже целесообразно создавать на занятиях ситуации спора. Затем такие ситуации следует использовать для совместного с обучающимися анализа и последующей разработки процессуальных норм ведения полемики. Речь в данном случае идет о реализации принципа «Не со знаниями к ученикам, а с учениками к знаниям».

В заключение отметим, что полемическое взаимодействие позволяет исключить из образовательного процесса фатическое (бессо-

держательное) общение, развивая способности обучающихся к общению перцептивному, сущность которого заключается в адекватном восприятии человека, умении проникнуть в его внутренний мир, почувствовать его психическое состояние в каждый отдельный момент.

Литература

1. Библер, В. С. От наукоучения – к логике культуры: два философских введения в двадцать первый век [Текст] / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1990.
2. Гусинский, Э. Н. Введение в философию образования [Текст] / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Логос, 2000.
3. Гусинский, Э. Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода [Текст] / Э. Н. Гусинский. – М. : Школа, 1994.
4. Дьюи, Д. Демократия и образование [Текст] / Д. Дьюи. – М. : Педагогика-Пресс, 2000.
5. Козлова, А. Г. Теоретические основы педагогики ненасилия [Текст] : дис.... д-ра пед. наук / А. Г. Козлова. – СПб., 1997.
6. Корнющенко, Д. И. Интегральная диалогика: попытка новой технологии гуманитарного образования (из опыта работы) [Текст] / Д. И. Корнющенко. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2003.
7. Косогова, А. С. Становление педагога [Текст] / А. С. Косогова. – Иркутск : изд-во Иркут. гос. пед. ун-та, 2001.
8. Мудрик, А. В. Общение в процессе воспитания [Текст] / А. В. Мудрик. – М. : Педагогическое общество России, 2001.
9. Мудрик, А. В. Социализация человека [Текст] / А. В. Мудрик. – М. : Издательский центр «Академия», 2004.
10. Хоперскова, И. Ю. Научно-педагогические основы диалога в личностно-ориентированном образовательном процессе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / И. Ю. Хоперскова. – Ростов н/Д., 2000.
11. Чанышева, Г. А. О коммуникативной компетентности [Текст] / Г. А. Чанышева // Высшее образование в России. – 2005. – № 2.

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРАКТИЧЕСКИМИ МЕТОДАМИ ОБУЧЕНИЯ

ТИШКЕВИЧ М. А.

г. Мурманск, Мурманский государственный
педагогический университет

Одно из ведущих мест в исследованиях отечественных и зарубежных психологов последних десятилетий занимает проблема психологической компетентности (М. Аргайл, А. А. Бодалев, А. В. Брушлинский, М. И. Лукьянова, А. К. Маркова, Ю. Мель, Л. М. Митина, Л. А. Петровская, У. Пфингстен, Дж. Равен, К. Рубин, Р. Хинтч и др.). В содержание понятия психологической компетентности авторы вкладывают неоднозначный смысл, рассматривая ее и как сумму психологических знаний, умений и навыков, и как универсальную личностную систему, включающую смысловой, мотивационный, эмоциональный, личностный и поведенческий уровни [6; 10]. Анализ существующей литературы показывает, что в настоящее время в психологической науке отсутствует однозначное понимание содержания, структуры, способов операционализации, средств диагностики, а также механизмов, детерминант и условий развития психологической компетентности. Вместе с тем существуют работы, описывающие частные виды компетентности в контексте исследования других проблем.

На сегодняшний момент изучены отдельные компоненты психологической компетентности учителя: профессиональное самосознание (А. А. Реан, Д. В. Розин), эффективные стили деятельности (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова), педагогического общения (С. Л. Братченко, Г. А. Ковалев, С. А. Шеин), психологические умения (Н. В. Кузьмина, Ю. Н. Кулюткин, Л. М. Митина, А. И. Щербаков), коммуникативная компетентность (Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская), профессионально значимые личностные качества (Ф. М. Гоноболин, М. И. Лукьянова, И. М. Юсупов). Рассматриваются вопросы различных видов компетентности и их соотношения в содержании и структуре профессиональной компетентности учителя: социальная компетентность (Л. Н. Берестова, А. В. Брушлинский), личностная (А. К. Маркова), индивидуальная (Л. М. Митина), конфликтная (Л. А. Петровская, Б. И. Хасан), информационно-компьютерная компетентность (А. А. Узденова), когнитивная (Дж. Р. Андерсон), аутоп-

психологическая компетентность (А. А. Бодалев, В. Н. Казанцев, А. Н. Сухов) [10].

А. Д. Алферов рассматривает психологическую компетентность как совокупность знаний, умений и навыков по психологии, четкость позиции в отношении роли психологии в профессиональной деятельности учителя; умение видеть за поведением ребенка состояние его души, уровень развития его познавательных интересов, эмоциональной, волевой сфер, черт характера; способность ориентироваться, оценивать психологическую ситуацию в отношениях с ребенком или коллективом детей и избирать рациональные способы общения; педагогически грамотно воздействовать на психику ребенка в целях его гармоничного развития [6].

И. Ф. Демидова понимает психологическую компетентность как личностное образование в системе педагогической деятельности, совокупность психологических знаний и основанных на них психологических умений, способствующих успешному решению учебно-воспитательных задач [1; 6].

Я. И. Украинский видит под психологической компетентностью учителя умения психологически грамотно выходить из трудных педагогических ситуаций и выстраивать взаимоотношения с коллегами, учениками, родителями и т.д. [6].

По мнению Н. Е. Костылевой, психологическая компетентность учителя относится к частным характеристикам системы личностно-профессиональных качеств. Н. Е. Костылева полагает, что наряду с методической и специально-научной компетентностями психологическая компетентность является составной частью познавательных механизмов индивидуального характера. В структуре психологической компетентности учителя Н. Е. Костылева выделяет следующие элементы: знание наиболее общих характеристик личности, знание особенностей протекания психических процессов, знание закономерностей обучения и воспитания, знание закономерностей и особенностей возрастного развития школьников, умение перенести психологические знания в реальную педагогическую практику, владение способами и приемами психической саморегуляции [6].

Как отмечает Т. Н. Щербакова, в основном в структуре профессиональной психологической компетентности выделяются три компонента: теоретический, практический, личностный. На личностном уровне упоминаются различные психологические переменные: направленность, личностные качества, мотивационно-целевые образования [10].

Обобщая результаты изучения литературы по вопросу психологической компетентности, можно прийти к выводу, что многие авторы понимают психологическую компетентность как знания по психологии (личности, деятельности, познавательных и когнитивных процессов и т.д.) и умение профессионально их использовать в педагогической деятельности. Анализируя психологическую компетентность учителя, авторы фактически не рассматривают психологическую компетентность педагогов дошкольных образовательных учреждений, хотя очевидным представляется отличие характера профессиональной деятельности воспитателя от деятельности учителя. Остаются неизученными вопросы структуры психологической компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения, критерии, механизмы и способы ее развития, в том числе у студентов в процессе обучения в вузе.

Важной проблемой развития психологической компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений является установление связей между получаемыми теоретическими знаниями по детской психологии и практикой работы в дошкольном учреждении. Необходимо, чтобы в процессе обучения студенты не только освоили научные понятия и закономерности, но и научились применять их в педагогической деятельности. Решению данной проблемы могут способствовать практические методы обучения, в частности решение психологических задач.

Как указывает В. Н. Карандышев, практические методы предполагают практическую деятельность учащихся (студентов), направленную на усвоение знаний, умений и навыков. К данной группе относятся такие методы, при использовании которых учащиеся выполняют определенные познавательные действия, направленные на решение учебных задач. В преподавании психологии к практическим методам относятся: 1) лабораторные работы, моделирующие психологические эксперименты; 2) выполнение психодиагностических заданий, в частности психологических тестов; 3) решение психологических задач; 4) упражнения; 5) групповая дискуссия; 6) дидактические и деловые игры, имитирующие изучаемые процессы.

Лабораторные работы как модели психологических экспериментов могут проводиться для того, чтобы: 1) на практике продемонстрировать студентам определенные психологические закономерности или 2) освоить методику психологического эксперимента. В последнем случае особое внимание уделяется профессионально грамотной организации проведения эксперимента, правильному оформлению его результатов с точки зрения методологии психологического исследова-

ния. Психологические тесты могут проводиться для освоения психодиагностических умений или в целях самопознания. Упражнения дают студентам возможность формирования умений и навыков исследовательской работы: в применении определенных методов математической статистики или практической психологической работы. Упражнения могут использоваться также для достижения развивающих целей. Групповая дискуссия и деловая игра как практические методы в преподавании психологии направлены на освоение соответствующих коммуникативных или профессиональных умений [2].

Решение психологических задач может быть направлено на закрепление теоретических знаний или на применение этих знаний для решения практических задач. Занятия по решению задач приучает студентов анализировать педагогические явления на основе полученных теоретических знаний, помогают осознать практическую значимость психологических знаний в будущей профессиональной деятельности. Решение задач является одним из приемов, активизирующих умственную деятельность студентов на занятиях по психологии, способствующих развитию «психологического мышления» будущих педагогов [3; 7].

В преподавании психологии могут применяться задачи на установление соответствия между теоретическими понятиями и закономерностями и примерами их использования, задачи по психологическому анализу поведения литературных героев или известных людей, задачи по психологическому анализу частных жизненных или учебных ситуаций и др. [2]. Как отмечает А. И. Клименко, выбор типа задач зависит от многих факторов, прежде всего, от цели, преследуемой при решении задач, состава студентов, уровня их подготовленности, специфики факультета, вида учебной работы [3].

Вопрос об упражнениях в решении задач при преподавании психологии в школе был поставлен Ю. А. Самариным. Первоначальные попытки составить задачи по психологии (работы А. П. Нечаева, Э. Торндайка) не привели к широкому распространению задач в методике преподавания. В настоящее время научный материал современной психологии позволяет составить достаточное количество психологических задач, имеющих научное содержание и отвечающих определенным методическим требованиям, и дает возможность использовать решение задач в процессе преподавания психологии, особенно в высших учебных заведениях [7]. Примеры психологических задач опубликованы в учебниках для средней школы Б. М. Теплова (1947), Е. А. Климова (1997), учебных пособиях Ю. А. Самарина (1950), Я. Л. Коломинского (1986). Задачи широко используются при изучении

общей, возрастной, педагогической психологии в вузах (Сборник задач по общей психологии, 1974; Ф. И. Иващенко, 1979; Практикум по общей психологии, 1979; Практикум по возрастной и педагогической психологии, 1987; Ф. С. Таратунский, Н. Ф. Таратунская, 1988; О. В. Турусова, 1994; Е. А. Климов, 1999; Практикум по возрастной психологии, 2002 и др.). Задачи по детской психологии представлены сборниками Г. Я. Кудриной (1986), Б. С. Волкова, Н. В. Волковой (1991), И. Е. Валитовой (1997), Г. А. Урунтаевой, Ю. А. Афонькиной (1996) и др.

Проводятся исследования по созданию классификации задач. Конструктивный подход к классификации учебных задач был предложен Д. А. Толлингеровой и пересмотрен применительно к обучению психологии В. Я. Ляудис. Учебные задачи делятся на шесть классификационных групп согласно когнитивным характеристикам: 1) задачи, предполагающие воспроизведение знаний; 2) задачи, предполагающие простые мыслительные операции; 3) задачи, предполагающие сложные мыслительные операции; 4) задачи, предполагающие обобщение знаний и порождение определенных речевых высказываний; 5) задачи, предполагающие продуктивное мышление; 6) рефлексивные задачи [2; 5; 8].

И. М. Палей, Л. Н. Ланда выделяют группы психологических задач, отличающиеся друг от друга по степени конкретности психологического содержания, по характеру психологического объяснения описанных в задаче фактов [7].

Авторами предложена методика проведения практикума по решению задач. Перед занятиями студентам предлагается повторить теоретический материал лекционного курса, по которому им предстоит решать задачи на следующем занятии. В начале занятия проводится краткое собеседование по повторенному материалу, после чего студенты приступают к решению задач. Если занятие является первым по новой теме или предлагается трудная задача, то решение задач происходит с помощью преподавателя. В других случаях вызванный студент рассказывает о своем решении, а остальные сопоставляют с ним свои ответы. Как правило, на дом предлагается 4-6 задач. Выполнив домашнее задание, студенты отдают тетради на проверку. В начале следующего занятия преподаватель коротко сообщает о результатах выполнения домашнего задания и анализирует наиболее характерные ошибки [7].

А. И. Клименко анализирует возможность использования различных типов задач-вопросов в следующих видах учебной работы со студентами: 1) при чтении лекций; 2) на практических (лабораторных) занятиях; 3) во время групповых и индивидуальных консультаций (а

также на коллоквиумах); 4) при выполнении контрольных письменных работ по отдельным темам; 5) в ходе подготовки студентов к практическим занятиям и к экзамену; 6) на экзаменах.

При чтении лекций задачи можно успешно использовать в начале, процессе чтения и в конце лекции в зависимости от преследуемой цели.

1. В начале лекции, до изложения нового материала: а) с целью привлечения внимания студентов для того, чтобы возбудить у них интерес к соответствующей теме, для стимулирования студентов к активной работе (могут использоваться «задачи-интриги», «задачи-проблемы», «вопросы-задачи»); б) с целью контроля подготовленности студентов к лекции, а также уровня понимания ими лекционного материала.

2. В ходе чтения лекции: а) для того, чтобы выделить в материале наиболее сложные, значимые понятия и стимулировать усвоение их сущности; б) с целью конкретизировать те или иные теоретические положения и проверить понимание этих положений или с целью получения оперативной информации о процессе овладения знаниями по данной конкретной теме; в) с целью подведения студентов к раскрытию той или иной психологической закономерности или для обоснования некоторых теоретических положений.

3. В конце лекции: а) с целью дать студенту возможность еще раз осмыслить изложенный материал на лекции или для усиления текущего контроля за усвоением лекционного материала; б) с целью закрепления, углубления усвоенного материала и стимулирования самостоятельной работы дома.

На практических (лабораторных) занятиях задачи используются в тех же целях, что и на лекциях, при этом студенты получают возможность глубже и разностороннее проанализировать материал задачи. Например, при решении задач с наглядным материалом студенты должны дать психологическое объяснение каждого конкретного случая, провести психологический анализ разнообразных ситуаций.

Во время групповых и индивидуальных консультаций, а также на коллоквиумах, особенно по темам, вынесенным на самостоятельное изучение, с помощью решения задач можно получить информацию от большого количества студентов об усвоении ими психологических положений и выяснить, какие вопросы необходимо повторить.

Задачи могут быть использованы на лекциях и на практических занятиях при выполнении контрольных письменных работ по отдельным темам учебного курса.

В ходе подготовки к практическим занятиям, а также к экзамену решение задач помогает студентам глубже понять, осмыслить и запомнить тот или иной учебный материал. На экзаменах решение задач может использоваться как дополнительный вопрос к билету [3].

Таким образом, проведенный анализ литературы по проблеме развития психологической компетентности студентов – будущих воспитателей позволяет сделать следующие выводы:

1. Проблема психологической компетентности и ее отдельных компонентов нашла широкое отражение в современной психолого-педагогической литературе, однако в настоящее время в психологической науке отсутствует однозначное понимание содержания, структуры, средств диагностики, механизмов, детерминант и условий развития психологической компетентности.

2. Многие авторы выделяют в качестве компонентов психологической компетентности педагога знания по психологии (личности, деятельности, познавательных и когнитивных процессов и т.д.) и умение профессионально их использовать в педагогической деятельности.

3. В психологических исследованиях всесторонне рассматривается психологическая компетентность учителя, но остается фактически неизученной психологическая компетентность педагогов дошкольных образовательных учреждений, не смотря на существующие отличительные особенности их профессиональной деятельности. Не анализируются вопросы структуры психологической компетентности воспитателя дошкольного образовательного учреждения, критерии, механизмы и способы ее развития, в том числе у студентов в процессе обучения в вузе.

4. Развитию психологической компетентности у студентов – будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений может способствовать использование практических методов обучения, в частности решения психологических задач. Применение практических методов в процессе обучения поможет студентам в установлении связей между получаемыми теоретическими знаниями по психологии и практикой работы в дошкольном учреждении.

Литература

1. Демидова, И. Ф. Развитие психологической компетентности студентов – будущих учителей [Текст] : автореф. дис. ...канд. психол. наук / И. Ф. Демидова. – СПб., 1993.

2. Карандашев, В. Н. Методика преподавания психологии [Текст] : учебное пособие / В. Н. Карандашев. – СПб. : Питер, 2007.

3. Клименко, А. И. Решение задач студентами на занятиях по психологии [Текст] / А. И. Клименко // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 85–86.
4. Лукьянова, М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие [Текст] / М. И. Лукьянова. – М. : ТЦ Сфера, 2004.
5. Ляудис, В.Я. Методика преподавания психологии [Текст] / В. Я. Ляудис.– 5-е изд. – СПб. : Лидер, 2007.
6. Митина, Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога [Текст] : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова ; под общ. ред. Л.М. Митиной. – М. : Академия, 2005.
7. Палей, И. М. Решение задач на практических занятиях студентов [Текст] / И. М. Палей, Л. Н. Ланда // Вопросы психологии. – 1958. – № 1. – С. 170–174.
8. Толлингерова, Д. А. Опережающее управление учебной деятельностью [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Д. А. Толлингерова. – М., 1981.
9. Урунтаева, Г. А. Психолого-педагогические задачи в курсе детской психологии [Текст] / Г. А. Урунтаева // Дошкольное воспитание. – 1997. – № 4. – С. 80–83.
10. Щербакова, Т. Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития [Текст] / Т. Н. Щербакова. – Ростов н/Д. : изд-во Рост. ун-та, 2005.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

ЛУГОВСКАЯ Т. В.

г. Лесосибирск, Лесосибирский педагогический институт
(филиал) Сибирского федерального университета

Невозможно полностью представить себе механизм возникновения инновационной деятельности и условия ее протекания без осмысления психологических барьеров, неизбежно возникающих тогда, когда нужно выйти за пределы «своей системы координат», привычных способов деятельности, совершить переход на другую точку зрения. Такие переходы в другую культуру очень непросты.

Вся информация, поступающая из внешнего и внутреннего мира человека, прослеживается системой ценностей и барьеров. Каждый

человек из совокупности внешней информации выбирает только ту, которая может быть усвоена, не разрушая и не внося существенного разлада в его душевную жизнь. При этом нередко охрана сложившегося представления о мире препятствует творческому процессу, обращенному к пониманию нового.

Инновации, затрагивающие привычный образ жизни, интересы и привычки могут вызывать болезненные явления, ставя под угрозу жизненные потребности в безопасности, защищенности, комфорте и т.д. Принятие инновации требует от личности эмоционального, нравственного, интеллектуального напряжения. От человека требуется определенная система установок, способность реагировать на изменение ситуации. Л. И. Анциферова, изучая особенности поведения человека в переломные периоды жизни, выделила четыре обобщенных типа личности, которые в нестабильных ситуациях по-разному реализуют свои возможности, планируют свое будущее.

Личность первого типа ориентируется на достижения, на изменение окружающего мира, на использование шансов и опробование собственных возможностей. Она заботится о расширении и сохранении социальных контактов, а в ее рассказах доминируют темы борьбы за существование, стремление сохранить прежние интересы. Учитель этого типа воспринимает себя как компетентное лицо, а собственное положение как способное измениться в будущем. У него имеются обширные планы на будущее.

Личность второго типа акцентирует свое положение и ориентируется в основном на внутренние изменения своего «Я» и частично поведения.

Личность третьего типа проявляет полную покорность судьбе. Поведенческая, деятельностная сторона выражена весьма слабо. Будущее не представлено.

Личность четвертого типа испытывает в переломные моменты жизни чувство горечи и разочарования: «Весь мир от меня отвернулся». Техника приспособления как сопротивление всему – не принимают советы, отвергают консультации, нет заинтересованности в будущем.

Способность реагировать на те или иные изменения во многом определяется возможностью проникать и воспринимать иную точку зрения, иной «мир». Человек способен правильно воспринимать только то, что организовано по законам его внутреннего мира. Поэтому люди нормально себя чувствуют и успешно работают лишь в контакте с «близкими мирами». Выход за пределы своего мира, связанный с желанием не только воспринять, но и принять нечто новое, дается тя-

желю. Для этого требуются либо специальные усилия, либо особые побуждающие ситуации. Однако пережитое напряжение почти всегда вознаграждается новыми, творческими решениями, обновлениями деятельности, поведения, жизни.

Е. Н. Ермолаева, анализируя условия, предрасполагающие к появлению фрустраций в процессе введения инноваций, отмечает следующие: чрезмерно быстро вводимые инновации, чрезмерно часто вводимые инновации, крупномасштабные (системные) инновации, безальтернативные инновации.

В психологии психологические барьеры понимаются как внутренние препятствия (нежелание, боязнь, неуверенность), мешающие человеку успешно выполнить какое-либо действие. А. М. Хон выделяет два типа психологических барьеров: когнитивные и регулятивные. Когнитивные барьеры вызваны отсутствием определенного знания о новом, нечувствительностью человека к новизне и проявляются в пассивном противодействии новому. Регулятивные барьеры проявляются в недоверии к инициаторам нововведений, к руководству, к самому нововведению и выражаются в активном противодействии новому.

Но психологические барьеры имеют и свои положительные функции. Во-первых, они препятствуют проведению в жизнь скоропалительных и недостаточно продуманных волевых инновационных решений, для которых еще не созрели условия или которые не соответствуют имеющимся потребностям образовательной среды. Во-вторых, психологические барьеры выполняют катализирующую функцию, активизируют деятельность инициаторов нововведения, заставляют их существенно увеличивать свои усилия. В-третьих, психологические барьеры активизируют все сообщество, побуждая задуматься над сложившейся ситуацией. И в-четвертых, выполняют индикаторную функцию, надежно, оперативно информируют новаторов о конкретных слабостях принятого решения, выявляют недостатки, таким образом, показывая направления необходимой корректировки.

Антиинновационный барьер – понятие традиционно используемое в социологической и психологической литературе. Психологический внутриличностный барьер обусловлен как индивидуальными особенностями учителя, так и социально-психологическими чертами той общности, в которую он входит. Внешне этот барьер проявляется в защитных высказываниях: «Это у нас уже есть», «Это у нас не получится», «Это не решает наших главных проблем», «Это требует доработки», «Здесь не все равноценно», «Есть и другие предложения» и др.

Среди внутренних причин сопротивления новому могут выступать: страх, как боязнь обнаружения собственной некомпетентности, личностной несостоятельности; тревога по поводу своей самооценки; неразвитая достижательная мотивация; преобладание ориентации на избегание неудач.

Нередко для определения психологических барьеров используют понятие «центрация», которое показывает смысловую иерархию интересов участников инновационного процесса. В зависимости от того, интересы какого участника будут доминировать, определяется и личностная центрация. Выделяются следующие типы центраций: на собственных интересах, на интересах администрации, на интересах родителей, на интересах коллег, на интересах учебного процесса, на интересах учащихся.

Центрация у учителя – это не просто его направленность, но и заинтересованность, озабоченность интересами тех или иных людей, своеобразная психологическая обращенность, «повернутость» учителя к ним. Для начинающего учителя характерна сосредоточенность на себе, на своих переживаниях, на своем поведении. Молодой учитель смело берется за нововведение, если верит, что оно поможет ему почувствовать себя увереннее. У учителя с небольшим стажем работы интересы, переживания обычно сдвигаются на способы работы. Для более опытного творческого учителя характерна центрация на интересах учащихся. Его интересуют, прежде всего, новшества, помогающие понять ученика, установить с ним контакт, помочь его развитию. Такие учителя наиболее последовательны и настойчивы. Профессиональные мотивы, соединенные с высоким уровнем креативности обеспечивают оптимальный результат педагогической деятельности. Для них характерен поиск инновационных форм и методов работы, осмысление своей деятельности, создание собственных концепций воспитания детей. Отвечая на вопрос: «Что побуждает вас вводить новшества в педагогический процесс?», эти педагоги отмечали следующее: стремление стимулировать детей к большей активности, желание изучить индивидуальные особенности учащихся, развивать творческие способности детей, добиться лучшего усвоения знаний и умений детьми.

Понятия креативности и инновационности часто связывают вместе, понимая их как открытость новому, когда осознается потребность в изменениях и восприятии новшеств. Поэтому к указанным выше инновационным барьерам можно отнести и барьеры творчества:

– склонность к конформизму, выражающаяся в доминирующем над творчеством стремлении быть похожим на других людей, не отличаться от них в своих суждениях и поступках;

– боязнь оказаться «белой вороной» среди людей, показаться им глупым и смешным в своих суждениях;

– боязнь показаться слишком экстравагантным;

– боязнь возмездия со стороны другого человека, чью позицию мы критикуем;

– личностная тревожность, неуверенность в себе, негативное самовосприятие, заниженная самооценка;

– ригидность мышления.

Обобщая психологические барьеры, препятствующие осуществлению инновационной деятельности, следует отметить также и внешние причины, вызывающие сопротивление новшествам: таинственность и двусмысленность, необъясненность целей перемен вызывают чувства тревоги и беспокойства; учителя не принимали участия в разработке и планировании внедрения новшества; отсутствие уважения к инициатору новшеств; игнорирование традиций коллектива; увеличение объема работы.

Блокирование новшеств может происходить на разных уровнях.

Мотивационно-потребностный уровень блокировки вводимых новшеств проявляется в следующих высказываниях:

– «нет достаточного опыта работы в школе, нужно поработать по традиционной системе, а потом уже вводить новшества»;

– «мы с этим еще сами малознакомы, неизвестно, что может получиться»;

– «это все глупости, всю жизнь работали по старой системе и все было хорошо»;

– «могут быть против родители, нам это не нужно»;

– «наши дети этого не поймут»;

– «на совещании в ГОРОНО нам об этом не говорили» и т.д.

Способы блокировки новшеств на уровне самореализации:

– «как только учитель отходит от программы, сразу же к нему на уроки приходят с нормативами, говорят, что на уроке вы не решаете определенного количества задач»;

– «нельзя вносить какие-либо изменения в обучение, если учитель не справляется с программными требованиями»;

– «администрация школы может отбить охоту заниматься введением новшеств только тем, что начинает слишком часто посещать

уроки, подробно их разбирать, давать советы, слишком часто проверять поурочные планы, убеждая, что мне рано работать по-новому».

Способы ограничения нововведений на уровне самооценки:

- «Я бы не советовал вам переоценивать свои возможности»;
- «Я бы на твоём месте не прыгал выше себя»;
- «У тебя уроки хорошие, но ещё нужно набраться опыта»;
- «Вы что? Умнее всех?»

Одним из существенных барьеров инноваций может выступать низкая мотивационная готовность педагогов к инновационной деятельности. Учитель может успешно овладеть профессиональными умениями, проявлять некоторые способности и в то же время отрицательно относиться к своей профессии, отличаться низкой восприимчивостью к новшествам. Инновационная деятельность как никакая другая связана не только с умением решать задачи известного круга, но и с наличием мотивационной готовности. Без этого нет гарантии, что учитель, пытавшийся решать готовые педагогические задачи по известным методикам сможет самостоятельно их увидеть и решить.

Проблема мотивационной готовности, восприимчивости к педагогическим инновациям является одной из центральных в подготовке учителя. Всякие благие планы окажутся лишь простой фантазией, если люди, призванные реализовать их, не будут заинтересованы в этом. Побудить подчиненных к продуктивной работе – одна их сложнейших задач руководителя. Простейшие и веками отработанные методы принуждения все чаще оказываются неэффективными, особенно применительно к инновационной деятельности.

Важнейшим и необходимым компонентом в структуре инновационной деятельности, помогающим преодолеть антиинновационные барьеры является рефлексия как познание и анализ учителем явлений собственного сознания и деятельности (взгляд на собственные мысли и деятельность со стороны). Рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции, когнитивные представления. Инновационная деятельность, будучи по своей сути творческой деятельностью, контролируется разными видами рефлексии. В педагогических инновациях всегда существует открытая самим учителем или заимствованная новая идея, поэтому новый опыт должен быть осмыслен, обобщен в виде идеи или концепции. В этой связи учителю нужно овладеть научной рефлексией, которая позволяет соотносить ту или иную инновационную систему с множеством задач конкретного исследования. Методологическая рефлексия связана с осознанием субъектом сово-

купности методов и средств с точки зрения адекватности их целям инновационной деятельности, ее объекту и результату.

По данным опросов и наблюдений лишь небольшая часть учителей (10 – 15%) способна критически отнестись к собственному опыту. Для большинства он едва ли не единственный ориентир в определении целей и задач работы с детьми, главный источник представлений о них, ведущий критерий в оценке эффективности рекомендуемых методов работы. По степени значимости собственный опыт далеко оставляет позади себя и советы коллег, консультации методистов, педагогическую литературу и т.д. Конечно, опыт не формируется изолированно: его становлению содействуют и книги, и лекции, и советы. Вместе с тем, такая жесткая ориентация на себя побуждает учителя доверять только тому, что подтверждается на собственной практике, что выверено годами.

Формирование особой рефлексивной позиции прослеживается в отношении учителей к различным педагогическим новшествам. 87% опрошенных учителей отмечают, что у каждого настоящего учителя есть собственная методика. 42 % убеждены, что в их опыте есть своя идея. Около 50 % считают традиционную систему обучения надежной, проверенной временем, дающей хорошие результаты. Их главный аргумент: «Я 20 лет проработала в школе, столько учеников выучила по традиционной системе, и все стали хорошими людьми, поступили в институты». 75 % полагают, что школе необходимы новшества. При этом многие из них убеждены, что они участвуют в разного рода экспериментах: от разработки новых моделей образовательного учреждения и вариативных программ до отслеживания результатов деятельности. 36 % считают собственные достижения достаточно высокими.

Осознание способов ограничения инновационной деятельности, когда учитель рефлексивен и свои возможности, позволяет ему выстраивать пути снятия барьеров. При сознательной регуляции деятельности, учитель фиксирует изменения в содержании и способах ее осуществления, обнаруживает препятствие на пути достижения цели. Педагог отражает не только препятствие (его специфику, причину, следствия для себя), но и самого себя – действующего и воспринимающего это препятствие в своей деятельности, оценивающего его как мешающее или, наоборот, помогающее достижению цели и оценивающего себя как способного, или, наоборот, не способного преодолеть препятствие, изменить отношение к нему. Учитель ставит перед собой вопросы и отвечает на них: «Смогу ли я преодолеть это препятствие?», «Что будет со мной?», «Какой я?». При этом у учителя

активизируется познавательная деятельность, связанная с изменением содержания своих способов и отношений. Осознание изменения и оценка этого изменения приводят к возникновению перспектив и возможностей развития инноваций.

Литература

1. Анцыферова, Л. И. Психология повседневности, жизненный мир личности и «техники» ее бытия [Текст] / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1993. – № 2.
2. Ковалева, Т. М. Инновационная школа: аксиомы и гипотезы [Текст] / Т. М. Ковалева. – М. : изд-во МПСИ, 2003.
3. Поташник, М. М. Инновационные школы России: становление и развитие [Текст] / М. М. Поташник. – М. : Новая школа, 1996.

НЕЙРОНЕЧЕТКАЯ МОДЕЛЬ АДАПТИВНОГО ТЕСТИРОВАНИЯ

ГЛУЩЕНКО А. И., ЕРЕМЕНКО Ю. И., УВАРОВА И. В.

г. Старый Оскол, Старооскольский технологический институт
(филиал) Московского института стали и сплавов

Оценивание знаний обучаемых является одним из основных аспектов контроля качества подготовки специалистов. В связи с вступлением России в Болонское соглашение все большее значение принимает такая форма контроля, как тестирование.

Тест принято определять как систему заданий определенного содержания, специфичной формы, позволяющую качественно и эффективно измерить уровень и оценить подготовленность учащихся, контролировать результат усвоения ими в процессе обучения знаний и умений. Оценка знаний, определяемая тестом, должна быть объективной.

На данный момент наибольшее распространение имеет классическая модель тестирования [1], в рамках которой случайным образом создается выборка заданий для тестирования, а ее состав в процессе тестирования не меняется.

Альтернативой классической модели является адаптивная модель тестирования. Она основана на оценке сложности заданий и составлении выборки заданий непосредственно в процессе тестирования. Сложность последующего задания определяется на основе труд-

ности предыдущих заданий и правильности ответов на них тестируемым. В итоге система останавливается на такой сложности вопросов, на которой студент стабильно дает правильные ответы.

В соответствии с логистической моделью Раша [2], чем ближе значения уровня знаний студента Θ и сложности вопроса β , тем больше вероятность P того, что полученный от испытуемого ответ будет правильным:

$$P = \frac{1}{1 + \exp(-\Theta + \beta)} \quad (1)$$

Основываясь на данной модели, можно утверждать о соответствии уровня знаний студента и полученного значения сложности.

Данная технология наглядно продемонстрирована на приведенном ниже графике: по оси абсцисс откладывается номер вопроса, предъявляемого испытуемому, по оси ординат – уровень подготовленности испытуемого и сложность вопросов. В случае успешного ответа испытуемого следующий вопрос имеет большую сложность, и наоборот. Таким образом, тест подстраивается под уровень подготовленности испытуемого: заведомо слишком легкие или слишком трудные для испытуемого задания не предъявляются, что позволяет существенно сократить время, необходимое для прохождения тестирования.



Рис. 1. Кривая зависимости уровня трудности предъявляемого задания от его номера в сеансе тестирования.

Одной из основных задач при составлении адаптивных тестов является определение методики изменения сложности вопросов. Наи-

более часто для этих целей применяется детерминированный алгоритм [1]. Во многих случаях этот алгоритм однопараметрический (изменение сложности вопроса определяется в соответствии с изменением значения одной переменной). При использовании таких алгоритмов довольно часто полученные результаты тестирования не являются объективными, сами тесты «не сходятся» к результирующей сложности вопросов.

Кроме того, результаты таких тестов (чаще всего это число – уровень знаний (30%, 70%,...)), предъявляемые тестируемому, не всегда ему понятны. С точки зрения обучаемого, нечеткая оценка его знаний в виде «хорошо», «отлично», «не очень хорошо» и т.п. более понятна ему, чем четкое количество баллов, которое он набрал в результате тестирования.

Поэтому актуальной задачей является разработка методики адаптивного тестирования, которая бы объективно определяла уровень знаний испытуемого и предъявляла ему результаты в понятной форме.

Таким образом, данную задачу предлагается разделить на две подзадачи: определение уровня знаний испытуемого с помощью адаптивного теста и представление полученных данных в форме, понятной испытуемому (рис.2).



Рис. 2. Алгоритм проведения оценивания знаний с помощью адаптивного тестирования.

Для реализации адаптивного тестирования предлагается воспользоваться аппаратом нечеткой математики. Как уже упоминалось

выше, с точки зрения обучаемого нечеткая оценка его знаний в виде «хорошо», «отлично», «не очень хорошо» и т.п. более понятна ему, чем четкое количество баллов, которое он набрал в результате тестирования.

Преподавателям введение нечетких характеристик помогает в разработке заданий и составлении из них готовых тестов. Преподаватель сможет достаточно быстро определить, является задание достаточно сложным или нет. То же самое можно сказать относительно времени, выделяемого для ответа на задание.

Таким образом, применение методов нечеткой математики позволяет более качественно описывать характеристики как отдельных тестовых заданий, так и тестов в целом, а также более качественно интерпретировать результаты тестирования.

Первым этапом создания тестирования является составление базы вопросов. Каждому вопросу присваивается весовой коэффициент сложности. Предлагается выполнять данную процедуру с помощью метода бинарных отношений. Предлагается их заключать весовые коэффициенты в интервал $[0; 1]$.

Работу любой нечеткой системы можно разделить на несколько этапов: фаззификация входных переменных, агрегация входов правил нечетких продукций, активизация правил, дефаззификация выходных переменных. Рассмотрим эти этапы применительно к данной задаче.



Рис. 3. Алгоритм работы системы, основанной на нечеткой логике.

В качестве входных переменных предлагается рассматривать следующие: средняя сложность заданных вопросов (весовой коэффициент) X , среднее время ответа на заданные вопросы Y , процент правильных ответов Z .

Учет времени ответа на задание введен для того, чтобы учесть возможность самостоятельного ответа на вопросы. Однако для каждого задания устанавливается максимальное время, в течение которого уменьшения оценки не происходит, чтобы обучаемый имел возможность прочитать вопрос и варианты ответов, осмыслить их и выбрать правильный, по его мнению, ответ.

Каждая из входных переменных проходит процедуру фаззификации. Для каждой из них предлагаются следующие термы: Процент правильных ответов $Z = \{\text{очень низкий, низкий, средний, выше среднего, высокий, очень высокий}\}$; Время ответа на задания $Y = \{\text{очень ма-$

ленькое, маленькое, среднее, выше среднего, большое, очень большое}; Сложность задания $X = \{\text{очень легкое, легкое, среднее, выше среднего, сложное, очень сложное}\}$. В качестве формы функции принадлежности предлагается функция Гаусса.

В качестве выходной переменной выступает степень изменения сложности вопросов, которые будут заданы далее тестируемому. Данная величина имеет следующие термы: $T = \{\text{не изменять, сильно уменьшить, уменьшить, увеличить, сильно увеличить}\}$.

Далее в соответствии с весовыми коэффициентами, установленными для входных правил агрегируется посылка правил нечетких продукций. Правила в данном случае, например, имеют вид:

if $X = \text{среднее}$ И $Y = \text{маленькое}$ И $Z = \text{маленький}$ THEN $T = \text{увеличить}$

if $X = \text{сложное}$ И $Y = \text{большое}$ И $Z = \text{маленький}$ THEN $T = \text{сильно уменьшить}$

if $X = \text{среднее}$ И $Y = \text{очень маленькое}$ И $Z = \text{выше среднего}$ THEN $T = \text{сильно увеличить}$

и т.д.

Так как в каждой лингвистической переменной по шесть термов, то всего правил $6^3 = 216$.

Правила срабатывают, и полученный результат по правилу центра масс дефаззифицируется в конкретный весовой коэффициент, соответствующий новой сложности вопросов.

Таким образом, сложность заданий предлагается изменять следующим образом. Изначально предполагается, что испытуемый имеет средние познания S . В соответствии с этим уровнем знаний ему задаются 6-8 вопросов. После этого вычисляются: процент правильных ответов X , сложность заданных вопросов Y , среднее время ответа на задания Z . После этого производится определение нового уровня сложности заданий S_1 , которые будут предложены испытуемому. Если разница нового и старого уровня заданий составляет число, меньшее заранее установленной контрольной величины, $|S - S_1| \leq \varepsilon$, то тестирование заканчивается с результатом S . Если нет, то начинается следующая итерация (вновь задаются 6-8 вопросов с уровнем сложности S_1 и вычисляется следующий уровень трудности).

После завершения тестирования кроме полученного уровня знаний вычисляются среднее время ответа на вопросы и процент правильных ответов от всех заданных вопросов.

Для определения оценки испытуемого предлагается использовать нечеткую нейронную сеть [3]. Преимущество данного метода заключается в возможности дополнительной самонастройки парамет-

ров, указанных выше, в процессе работы, в то время как в остальных методах такую настройку приходилось производить вручную. Предлагается воспользоваться нейронечеткой сетью Ванга-Менделя. Ее структура приведена на рис. 4.

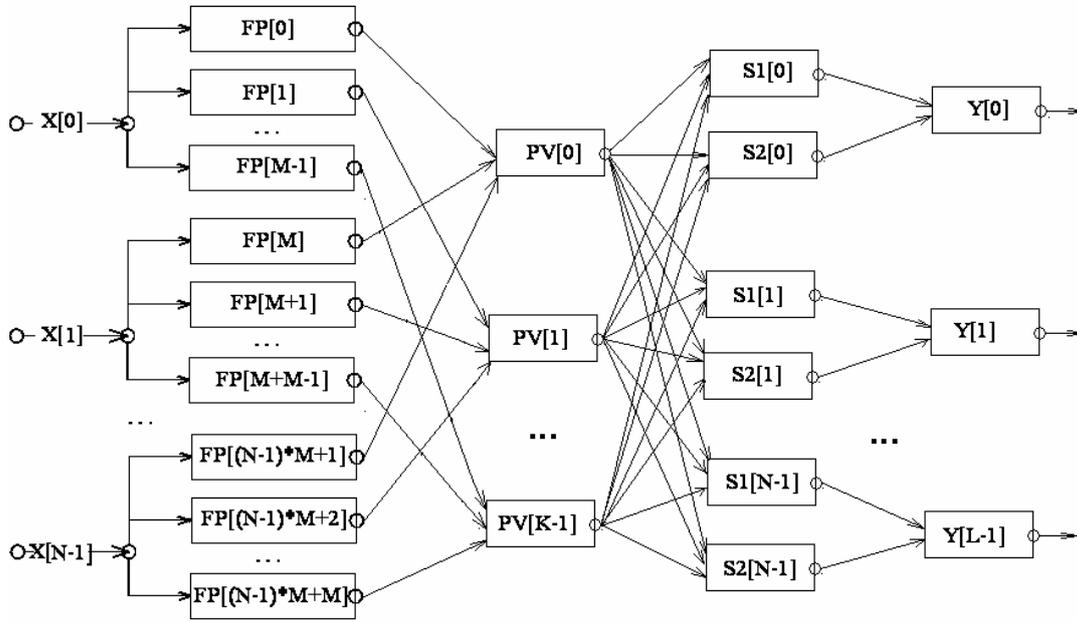


Рис. 4. Структура ННС Ванга-Менделя.

Слой I состоит из нейронов-фазификаторов и выполняет раздельную фазификацию каждой переменной по функциям принадлежности (*FP*). Выходы данного слоя рассчитываются по формуле:

$$FP[i \cdot M + j] = \frac{1}{1 + \left(\frac{X[i] - C[i \cdot M + j]}{D[i \cdot M + j]} \right)^2}, \quad (2)$$

где $i = \overline{0, N-1}$, $j = \overline{0, M-1}$, M – количество функций принадлежности для каждой переменной, $C[i \cdot M + j]$ (центр) и $D[i \cdot M + j]$ (ширина) – это нелинейные параметры сети, описывающие функцию Гаусса.

Слой II состоит из нейронов-правил и определяет уровни активации правил вывода (*PV*). Выходы данного слоя рассчитываются по формуле:

$$PV[i] = \prod_{j=0}^{N-1} FP[j], \quad (3)$$

где $i = \overline{0, K-1}$, а $K = M^N$.

Слой III состоит из двух типов нейронов-сумматоров, один из которых (*S1*) производит агрегирование правил вывода, а второй

(S2) – агрегирование взвешенных правил вывода. Выходы нейронов рассчитываются по формулам:

$$S1[j] = \sum_{i=0}^{K-1} W[j, i] \cdot PV[i], \quad (4)$$

$$S2[j] = \sum_{i=0}^{K-1} PV[i], \quad (5)$$

где $j = \overline{0, L-1}$, L – количество выходов сети, $W[j, i]$ – линейные параметры сети, определяющие весовые коэффициенты применяемого правила.

Слой IV содержит нейроны-нормализаторы и нормализует выходные переменные сети Y . Его выход рассчитывается по формуле:

$$Y[i] = S1[i] / S2[i], \quad (6)$$

где $j = \overline{0, L-1}$

Данная сеть содержит два параметрических слоя – первый и третий. В первом слое каждый нейрон хранит два нелинейных параметра сети C и D , которые определяют функцию принадлежности Гаусса. В третьем слое хранятся линейные параметры сети W , определяющие весовые коэффициенты правил и значения выходных переменных.

При определении оценки тестируемого входными параметрами являются полученный при тестировании уровень знаний обучаемого, процент правильных ответов тестирования, время прохождения тестирования. Выходом ННС будет являться оценка «отлично», «хорошо», «удовлетворительно». То есть данную задачу следует отнести к классу задач кластеризации: определяется принадлежность данного «образа» к одному из множеств.

Настройка описанных выше параметров функций принадлежности Гаусса в первом слое и весов правил нечетких продукций в третьем слое производится в процессе обучения нейронечеткой сети.

Предлагается следующий метод формирования обучающей выборки. Эксперт-преподаватель по некоторой дисциплине отбирает три группы тестируемых, ранжируя их по уровню подготовки. В первую группу, сообразно со своим опытом и представлениями, эксперт заносит отличников, во вторую – хорошистов, в третью – троечников. Все они проходят адаптивное тестирование, описанное выше, по данному предмету. Их результаты являются входом для нейронечеткой сети, а выход сформировал эксперт, проставив свою оценку, определяя испытуемого в ту или иную группу. Само обучение производится с помощью гибридного алгоритма обучения нечетких сетей.

Таким образом, обученная нечеткая сеть преобразует данные, получаемые с выхода тестирования в вид, понятный обучаемому. Кроме того, по мере работы сети статистические данные накапливаются, что позволяет данной сети дообучаться в процессе работы, корректируя функции принадлежности и весовые коэффициенты правил нечетких продукций.

Предлагаемая модель оценки уровня подготовки студентов с помощью адаптивного тестирования применение методов нечеткой математики и нейронечетких нейронных сетей позволяет более качественно описывать характеристики как отдельных тестовых заданий, так и тестов в целом, а также более качественно интерпретировать результаты тестирования. Результаты такого тестирования предъявляются испытуемому в понятной для него форме.

Литература

1. Глова, В. И. Модели педагогического тестирования обучаемых [Текст] / В. И. Глова, С. В. Дуплик // Вестник Казан. гос. техн. ун-та им. А. Н. Туполева. – 2003. – № 2.
2. Нейман, Ю. М. Введение в теорию моделирования и параметризации педагогических тестов [Текст] / Ю. М. Нейман, В. А. Хлебников. – М. : Прометей, 2000.
3. Оссовский, С. Нейронные сети для обработки информации [Текст] / С. Оссовский. – М. : Финансы и статистика, 2002.

«СЛУШАНИЕ МУЗЫКИ» В ИСТОРИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

ШАМТИЕВА М. Р.

г. Екатеринбург, Уральский государственный
педагогический университет

XX век дал толчок бурному развитию отечественного музыкального образования. В 20-е годы создаются различные музыкальные образовательные дошкольные учреждения, массово-просветительские музыкальные школы («они назывались по-разному: «народные музыкальные школы», «школы музыкального просвещения», «курсы общего музыкального образования», «музыкальные школы соцвоса» и т.п.» [3], в которых педагоги-музыканты активно начинают разработку новых путей и методов музыкального обучения.

Многие музыканты-теоретики, педагоги особое значение прида-

вали проблеме восприятия детьми музыкального искусства (Б. В. Асафьев, В. Г. Каратыгин, А. Д. Кастальский, А. Н. Касторский, Н. М. Ковин, М. М. Койранская, В. Н. Шацкая, Б. Л. Яворский и др.).

В 1919 году в сборнике «Музыка в единой трудовой школе» выходят статьи Н. М. Ковина и В. Г. Каратыгина, в которых авторы рассматривали вопросы, связанные с развитием способностей «воспринимать ее [музыку], переживать порождаемые ею эмоции, чтобы сделать их привычной и необходимой потребностью» [1]. Эти исследователи предлагали различные пути развития восприятия, одним из которых являлось усвоение знаний о музыке.

Педагоги-музыканты в эти годы разрабатывают дисциплины, связанные с активизацией восприятия учащимися музыкального искусства. В школьную программу в предмет «Музыка» был введен специальный раздел под названием «Слушание музыки». В связи с этим следует отметить работу М. М. Койранской, где автором поставлен вопрос «о необходимости создания определенной системы и последовательности при обучении восприятию музыки. Цель слушания музыки – воспитание вкуса к истинно художественной музыке, с одной стороны, и, развитие внимания – умения слушать – с другой» [6]. М. М. Койранская отмечает, что в основу развития внимания у ученика должен быть положен «принцип – от общего ощущения – к все большей детализации, от основных слагаемых музыкального впечатления: мелодии... ритма... сочетания голосов... – к анализу внутренней жизни произведения...» [6].

В программе «Музыка (пение) в Единой трудовой школе» (1921 г.) решался вопрос о единстве исполнения (хорового пения), слушания музыки и музыкального творчества детей, а также ставилась задача, чтобы «дать учащимся умение сознательно слушать, понимать и творить музыку и умение самим участвовать в совместном хоровом исполнении музыки» [9]. Слушание музыки по программе применялось в школе по личному желанию отдельных преподавателей, а чтобы дети сблизились с музыкой, полюбили ее и ознакомились с ее языком, они должны, прежде всего, ее услышать.

Понятие «слушание музыки» первым стал использовать В. Г. Каратыгин, но сам этот термин долгое время у педагогов вызывал споры. А. Д. Кастальский в своей записной книжке выделял такие варианты данного предмета: «Восприятие музыки», «Объяснение музыки», «Музыкальный разбор», «Музыкальная демонстрация», «Объяснительное исполнение музыкального произведения» [3].

В начале XX века (20-30 годы), по словам И. Е. Домогацкой, в Московской консерватории студентами изучалась методика препода-

вания «Слушания музыки». Разработкой данной методики занимались такие выдающиеся ученые-музыканты, как Б. В. Асафьев и Б. Л. Яворский. Именно благодаря этим авторам впоследствии в детских музыкальных школах был введен такой предмет, как «Музыкальная литература» [10].

Б. В. Асафьев большое значение придавал организации и методике музыкального воспитания школьников, а также их профессиональному музыкальному обучению. Он считал, что целью и задачей музыкальной педагогики в общеобразовательных школах является развитие звуковых навыков путем разумно поставленного наблюдения музыкальных явлений.

В 20-е годы автор издал ряд статей, посвященных вопросам музыкального воспитания в общеобразовательной школе. Он подчеркивает огромную важность музыкального воспитания школьников, от качества которого зависит художественный уровень музыкального восприятия общества в целом.

В 1926 году был издан специальный сборник «Вопросы музыки в школе». В статьях данного сборника Б. В. Асафьев направляет «основное внимание в музыкальной педагогике на необходимость борьбы со всем формальным, косным и перенесение основного акцента с обучения учащихся отдельным профессиональным навыкам на развитие у них широкого эстетического восприятия явлений музыкального искусства, понимая их глубокую социальную значимость» [2]. По словам ученого, музыка – «искусство, то есть некое явление в мире, создаваемое человеком, а не научная дисциплина, которой учатся и которую изучают» [2].

Б. В. Асафьев, придавая огромное значение воспитанию в школе навыков восприятия музыки («Наблюдать искусство – значит уметь воспринимать его» [2]), подробно в статьях останавливается на ряде конкретных методических вопросах воспитания слуха посредством различных форм музыкальной работы с детьми. Автор в нескольких статьях уделяет внимание занятиям по «Слушанию музыки».

Главным методологическим постулатом в разработке дисциплины «Слушание музыки», по мнению Асафьева, выступала идея о главенстве восприятия во всей музыкальной деятельности. Для его эффективного развития необходимо было учить детей слуховой наблюдательности. Б. В. Асафьев, отмечал, что для обучения слуховому «наблюдению – осмыслению течения музыки, ее развития, происходящих в ней процессов» необходимо уметь «делать выводы и обобщения» [2].

В статьях Б. В. Асафьева можно выделить методы музыкального

образования, которые широко применяются на занятиях «Музыка» и «Слушание музыки», например, метод сравнения, метод наблюдения (а не обучения ей), метод импровизации, метод «не навязывать музыку, а убеждать ею», метод наглядно-слухового показа, словесный метод и др. [2].

Статьи, написанные Б. В. Асафьевым в 20-е годы, сыграли большую роль в музыкальном образовании школьников.

Большой вклад в развитие теории и практики массового музыкального воспитания внес Б. Л. Яворский. Он стал осуществлять свои идеи в музыкальных учебных заведениях, и добивался того, что в учебный процесс была введена специальная дисциплина, которая была названа «Слушание музыки». Данный предмет, по его мнению, «являлся основой всей системы музыкального образования» [11].

В начале XX века Б. Л. Яворский проводил фрагменты занятия по «Слушанию музыки» для музыкантов, художников, рабочих, инженеров, учителей. Спустя некоторое время он стал вести систематический курс этого предмета в Московской и Киевской Народных консерваториях, на факультете искусств 1-го МГУ, в первом Московском музыкальном техникуме. В 20-х годах предмет «Слушание музыки» прочно вошел в учебные планы многих музыкальных школ, училищ, консерваторий, общепедагогических учебных заведений.

В основе своей методики массового музыкального воспитания он видел урок, включающий четыре вида работы, взаимодополняющие друг друга: слушание музыки, хоровое пение, движение под музыку, музыкальное творчество. Предложенные Б. Л. Яворским эти виды работы, составили «единый метод, развивающий процесс сознательного освоения музыкального языка, законов и диалектики развития музыкальной мысли, критического освоения музыкального наследия, воспитание творческого начала, заложенного в психике ребенка» [7].

В процессе преподавания занятия «Слушание музыки» применялись два способа освоения музыки:

1. Весь урок строился на подробном изучении только одного произведения: сначала методом непосредственного восприятия музыки, затем – подробного слухового анализа всех средств музыкальной выразительности, определяющих его содержание, характер.

2. Для лучшего усвоения какого – либо одного элемента или теоретического понятия – такому анализу подвергался уже целый ряд мелких форм, в которых эти явления выражены особенно характерно и четко [11].

Учащийся, получая новые теоретические знания, обязательно

подкреплял их с информацией художественно-исторического характера. В итоге ученик на «Слушании музыки» получал для своего возраста, а также направленное на его культурный рост определенное представление о стиле, художественном направлении, а также об исторической эпохе музыкального произведения.

Стремительный «рост знаний и умений ребят, огромный подъем их музыкального и общекультурного уровня, активное проявление творческой инициативы как явный результат методических принципов Б. Л. Яворского – все это послужило сигналом для размышлений о перспективах данной системы и в обучении будущих музыкантов-профессионалов» [11]. Примечательно и то, что 1 сентября 1922 года была открыта Первая детская музыкальная профессиональная школа, главной особенностью которой было введение методической системы Б. Л. Яворского.

Со временем многие музыкально-теоретические и педагогические идеи Б. Л. Яворского получили дальнейшее развитие. Музыкально-педагогическая система Б. Л. Яворского оправдала себя сполна и ее жизнеспособность подтверждается десятилетиями.

В учебном плане музыкальной школы I ступени для детей (8-14 лет), которая была утверждена научно-художественной секцией государственного ученого совета от 9 ноября 1922 г., предмет «Слушание музыки» проводился по одному часу в неделю. В первый год обучения он назывался «Слушание музыки и знакомство с доступными детскому пониманию произведениями музыкальной литературы»; второй год – «Слушание музыки и знакомство с музыкальной литературой»; третий год – «Слушание музыки, знакомство с музыкальной литературой и элементарные сведения по истории музыки» [5].

Созданная в начале XX века программа по «Слушанию музыки» была направлена на приобретение первоначальных слушательских умений и навыков учащихся и ориентировала ребенка на эмоционально-рациональное постижение различных музыкальных произведений [3].

В программе по «Слушанию музыки» для детской музыкальной школы I ступени, утвержденной 26 мая 1927 года предмет «Слушание музыки» делился на три цикла [5].

К началу 40-х годов предмет «Слушание музыки» исчезает из школьных учебных планов детской музыкальной школы I ступени. Вместо него вводится другой предмет «Музыкальная грамота». Все это привело к тому, что дети 6-8 летнего возраста лишались возможности активного восприятия не только классических, но и современных музыкальных шедевров. [10]. Под понятие «Музыкальная грамо-

та», входили все дисциплины, дающие элементарное общее музыкальное развитие (сольфеджио, элементарная теория и первые основы гармонии и музыкальных форм) [5].

В дальнейшем идеи о музыкальном воспитании таких авторов как, Б. В. Асафьев и Б. Л. Яворский, подверглись критике, что привело к их забвению. Это объяснялось тем, что выдающиеся музыкальные деятели 20-х годов «не создали ... всесторонней системы музыкально-воспитательной работы в школе. К тому же новые поколения педагогов-музыкантов знакомились с музыкально-воспитательными идеями и методическими приемами 20-х годов чаще всего из вторых рук, ... а не по первоисточникам...» [3].

Параллельно в эти же годы вопросами развития музыкального восприятия занимались известные педагоги-музыканты: О. А. Апраксина, Н. Л. Гродзенская, В. Н. Шацкая. В своих работах они большое внимание уделяли вопросам организации музыкальных занятий, формам и методам обучения детей на уроках музыки в общеобразовательной школе.

В середине 60-х годов XX в. педагоги стали ощущать потребность в возрождении предмета «Слушание музыки» для детей младшего школьного возраста, который был изъят из обучения детей в ДМШ в 40-е годы. В середине 60-х годов были обнародованы статьи о музыкальном просвещении и образовании Б. В. Асафьева, материалы о педагогике Б. Л. Яворского.

В 1968 году В. Блок подчеркивает важность «Слушания музыки» и пишет, что нужно вести его «начиная с первого класса, курс, некогда предшествовавший музыкальной литературе, – «Слушание музыки». Ведь тоже сольфеджио изучается, уже с первого года пребывания в школе. И это понятно: целенаправленное развитие слуховых навыков не терпит отлагательств... «Слушание музыки» предусмотрено начиная с первого класса, в обычной общеобразовательной школе, даже в детских садах! Разумеется, этот курс начальных классов Детской музыкальной школы должен быть тщательно разработан усилиями и методистов, и педагогов-практиков, и психологов...» [4].

Согласно современным программам, в ДШИ и ДМШ детей обучают по двум направлениям – исполнительское (класс специальных инструментов и общих инструментов, ансамбль, хор и др.), а также теоретическое, которое представлено двумя основными предметами «Сольфеджио» и «Музыкальная литература». По учебному плану обучение детей игре на музыкальных инструментах начинается с первого класса, а предмет «Музыкальная литература» вводится лишь с четвертого класса. Дети 7-10 летнего возраста лишаются возможности

активного восприятия не только классических, но и современных музыкальных шедевров. Известно, что именно этот возраст является самым благоприятным для развития основных музыкальных способностей, в том числе и способности воспринимать музыку. Интерес к музыке, понимание и сопереживание ее содержания благоприятно скажется на формировании исполнительских навыков учащихся.

Очевидно, поэтому в 90-х гг. многими авторами стали создаваться собственные программы по предмету «Слушание музыки» для детей 1 – 3 классов в ДШИ и ДМШ. К одной из них можно отнести программу по этому предмету, которая была создана в 1997 году Н. А. Царевой (г. Москва) [11].

Методическое обоснование этой программы основывалось на идеях Б. В. Асафьева и Б. Л. Яворского, а также работах авторов школы Д. Б. Кабалевского. В практической части программы Н. А. Царева опиралась на такую хорошо известную педагогам работу, как «Методика преподавания музыкальной литературы в детских музыкальных школах» А. Лагутина.

Н. А. Царева считает, что предмет «Слушание музыки» должен быть ориентирован, прежде всего, на музыкальное и интеллектуальное развитие детей, чем на заучивание ими определенных понятий и музыкальных терминов. Поэтому целью программы автор определяет «создание предпосылок для музыкального и личностного развития учащихся, воспитание культуры слушания музыкальных произведений, так необходимой для последующего освоения детьми нового музыкального материала» [10].

В современном учебном плане образовательных программ по видам музыкального искусства для ДШИ, рекомендованный Министерством культуры Российской Федерации в 2005 году (письмо Министерства культуры и массовых коммуникаций Российской Федерации от 02.06.2005г. № 1814 – 18 – 074), среди предметов теоретического цикла важное место уделяется предмету «Слушание музыки». Введение данного предмета позволяет более эффективно решать вопросы развития музыкального мышления учащихся на начальном этапе обучения. В учебном плане «Инструментальное музицирование» (7-летнее обучение) с 1-3 класса вводится предмет «Слушание музыки» по одному часу в неделю. Далее этот предмет продолжает «Музыкальная литература», которая изучается детьми 4-7 классов. Аналогично «Слушанию музыки» этот предмет проводится по одному часу.

В образовательных программах повышенного уровня, таких как «Музыкальное исполнительство», «Хоровая музыка», «Теория музыки», предмет «Слушание музыки» также введен в учебный план, кото-

рый проходит по одному часу в неделю с 1-3 класса, а предмет «Музыкальная литература» начинается с 4 класса.

В учебных планах с 5-летним обучением для детей 7-9 лет предмету «Слушание музыки» отводятся первые три года, затем в 4-5 классах вводится предмет «Музыкальная литература».

Для детей, которые учатся в ДШИ после 9 лет, а также и старше, предмет «Слушание музыки» изучается один год, со 2-5 класса в учебный план вводится предмет «Музыкальная литература».

Помимо столичных городов педагоги из различных областей России стали разрабатывать программы по «Слушанию музыки». В частности, в Свердловской области были разработаны такие программы, как «Слушание музыки. Музыкальный инструмент» Т. А. Вольхиной и В. В. Лисьих (данная программа комплексная и предназначалась для 1-3 классов ДШИ); программа «Слушание музыки» программа для 1-2 классов ДШИ автора В. И. Солобоевой, а также авторская программа И. В. Рулевой «Музыка в потоке времени» по слушанию музыки и музыкальной литературе для учащихся ДМШ и ДШИ

Таким образом, на сегодняшний день в начале третьего тысячелетия, в музыкальной педагогике предмет «Слушание музыки», который изучают дети дошкольного и младшего школьного возраста, очень важен для овладения ребенком основ музыкальной культуры. Этот возраст является самым благоприятным для развития музыкальных способностей, в том числе и способности, воспринимать музыку. Ребенок, который получает возможность накапливать опыт восприятия шедеврами мировой музыкальной классики разных эпох и стилей, а также народной музыкой, обогащает свой тезаурус. Все это в дальнейшем сыграет огромную роль и не пройдет бесследно для его духовного развития.

Литература

1. Апраксина, О. А. Из истории музыкального воспитания в советской школе [Текст] / О. А. Апраксина // Музыкальное воспитание в школе. – М. : Музыка, 1974.
2. Асафьев, Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании [Текст] / Б. В. Асафьев. – М., Л. : Музыка, 1965.
3. Баренбойм, Л. А. О музыкальном воспитании в СССР [Текст] / Л. А. Баренбойм // Музыкальное воспитание в СССР. – М. : Советский композитор, 1978.
4. Блок, В. Давайте думать вместе [Текст] / В. Блок // Советская музыка. – 1968. – № 10.
5. Из истории советского музыкального образования. Сборник

материалов и документов 1917 – 1927 [Текст]. – Л. : Музыка, 1969.

6. Койранская, М. М. Из опыта школьных занятий по слушанию музыки [Текст] / М. М. Койранская // Музыка в школе. – М., 1921.

7. Морозова, С. Н. Из истории массового музыкального воспитания [Текст] / Б. Л. Яворский, С. Н. Морозова // Музыкальное воспитание в школе. – М. : Музыка, 1977. – Вып. 12.

8. Музыкальное образование в школе [Текст] : учеб. пособие для студ. муз. фак. и отд. высш. и сред. пед. уч. заведений / В. А. Школяр, Е. Д. Критская и др. – М. : Издательский центр «Академия», 2001.

9. Программа и планы: музыка (пение) в Единой трудовой школе [Текст] // Музыка в школе : материалы по общему музыкальному образованию. – М., 1921.

10. Царева, Н. А. Слушание музыки: методическое обеспечение [Текст] / Н. А. Царева. – М. : ООО «Издательство РОСМЭН – ПРЕСС», 2002.

11. Яворский, Б. Л. Статьи, воспоминания, переписка [Текст] / ред.-сост. И. С. Рабинович, общ. ред. Д. Д. Шостаковича. – М. : Советский композитор, 1972.

ИННОВАЦИОННЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

БУРБЫГИНА В. В.

г. Комсомольск-на-Амуре,

Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет

Происходящие реальные преобразования в стране, и, естественно, в высшей школе, отразились на переосмыслении, пересмотре концепции развития системы высшего образования – профессиональное образование в вузах приобретает гуманистический, культурно-созидающий, творческий характер. Во главу угла поставлена задача подготовки подлинных специалистов, истинных профессионалов и деловых людей.

Физкультурное образование как подсистема целостной вузовской системы подготовки высококвалифицированных специалистов, способных реализовать себя в условиях жесткой профессиональной конкуренции, невозможно без здорового стиля жизни, необходимым компонентом которого является физическая культура.

В настоящее время, несмотря на активно ведущийся поиск вариантов рабочих программ и инновационность подходов к подбору форм, средств и методов физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой работы вузов, отмечается недостаточное их применение, что негативно сказывается на отношении студенческой молодежи к физической культуре и как следствие ухудшение состояния здоровья. Запросы и мотивационно-ценностные ориентации студентов в сфере физической культуры и спорта являются важными факторами повышения эффективности учебного процесса по предмету «Физическая культура». Однако в этом процессе они реализуются еще не в должной мере. Остается открытым вопрос об оптимальном сочетании факторов физкультурной деятельности и учета мотивационно-ценностных ориентаций студентов.

Изменение целевой направленности физической культуры, суть которой сводится к формированию позитивного отношения к физической культуре студенческой молодежи, требует от учебного процесса отказа от командно-строевых методов воспитания и обращения к личности студента, к его интересам и потребностям в сфере телесного и духовного совершенствования.

Стратегия высшего образования должна базироваться на усилении образовательного аспекта учебного процесса, требуя сделать студента соучастником учебно-воспитательного процесса, подготовить его не столько к сдаче переходных нормативов, сколько к дальнейшему использованию физической культуры в повседневной жизни, сформировать позитивное отношение к физической культуре на долгие годы.

Разработка новых форм и содержания физического воспитания, адаптация их в процесс физического воспитания студентов технического вуза, дает возможность сформировать позитивное отношение к физической культуре студенческой молодежи.

В качестве одной из форм современной оздоровительной системы мы предлагаем занятия восточным боевым искусством – айкидо, регулярные занятия которым способствуют сохранению психического и физического здоровья, раскрытию резервных возможностей человека. Это привлекает к занятиям айкидо все большее число студенческой молодежи. Популярность айкидо приписывают следующим причинам: заниматься могут разные возрастные категории, что делает его доступным для тех, кто пришел поправить здоровье, выполняя физические упражнения; айкидо привлекает как средство воспитания этикета и соответствующего поведения, как кладезь чудесных восточных техник, полностью вовлекающих тело и ум занимающегося.

Однако обеспечение прогрессивного развития занимающегося айкидо требует организации целенаправленного, планомерного, регулярного и длительного учебно-воспитательного процесса. В условиях современного российского общества, когда студент и преподаватель являются потребителем и поставщиком услуг по физическому воспитанию, необходимо учитывать интересы и потребности каждого занимающегося, осуществлять изучение и направленное воздействие на мотивационно-ценностную сферу занимающихся айкидо.

Многолетняя подготовка охватывает длительный период формирования от новичка до мастера, что позволяет студентам продолжать занятия и после окончания высшего учебного заведения. Подготовка включает следующие этапы:

- оздоровительный: достижение занимающимися такого уровня здоровья и физической подготовленности, который обеспечивал бы полноценную жизнедеятельность гармонически развитой личности; обеспечение физического совершенства, высокого уровня здоровья и работоспособности человека для подготовки к трудовой деятельности, укрепление интереса к занятиям, изучение базовой техники, релаксации;

- начальной подготовки: приобретение разносторонней физической подготовленности, овладение основами техники выполнения единоборства, формирование устойчивого интереса к систематическим занятиям;

- учебно-тренировочный этап: овладение техникой и тактикой айкидо, приобретение опыта путем участия в семинарах, приобретение навыков в организации и проведении учебных занятий;

- спортивного совершенствования и высшего мастерства: прочное овладение техникой и тактикой айкидо, совершенствование индивидуальной техники, освоение повышенных тренировочных нагрузок и накопление опыта участия в семинарах.

Содержание программы по айкидо обеспечивает решение взаимосвязанных задач:

- воспитание у студентов высоких нравственных качеств, формирование понятия о сотрудничестве между людьми без конфликтов;

- формирование понятия о здоровом образе жизни, воспитание потребности в систематических занятиях, стремления к физическому совершенствованию;

- обучение жизненно важным двигательным умениям и навыкам, применение их в различных по сложности условиях;

- укрепление здоровья, повышение работоспособности;

- приобретение необходимых знаний в области гигиены, медицины, планировании самостоятельных занятий;
- повышение мотивации самоопределения и самореализации студентов в сфере физической культуры и спорта.

Принципы айкидо, так же как и в ряде восточных единоборств, носят гуманистический характер, основаны на приоритете общечеловеческих ценностей, жизни и здоровья человека, свободного развития личности.

В связи с этим, занятия по программе айкидо для студентов Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета являются важным фактором, стимулирующим позитивное отношение к физической культуре студенческой молодежи. Как всякая образовательно-воспитательная система, айкидо может и должно реализовывать определенные социальные потребности – запросы государства, отдельных социальных групп и индивидов, общества в целом, так как воспитание строится на основе общечеловеческих ценностей.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ КУРСА «ИНФОРМАТИКА» СТУДЕНТАМ ВГАФК

САНДИРОВА М. Н.

г. Волгоград, Волгоградская государственная академия
физической культуры

В обстановке острой конкуренции между вузами внедрение новых информационных технологий в учебный процесс представляется наиболее перспективным. Потребность общества в квалифицированных специалистах, владеющих арсеналом средств и методов информатики, превращается в ведущий фактор образовательной политики. Владение современными информационными технологиями становится одним из основных компонентов профессиональной подготовки любого специалиста. Это полностью относится и к специалистам по физической культуре и спорту.

Анализируя учебный процесс по информатике, можно выделить следующие основные проблемы обучения в современном вузе:

- необходимость уменьшения аудиторной нагрузки;
- большой объем изучаемой информации;
- недостатки школьного образования;
- отсутствие заинтересованности в обучении.

Поиск путей и средств для решения обозначенных проблем приводит к необходимости расширения форм обучения и внедрению новых информационных технологий во все сферы деятельности вуза.

Проблему большого объема изучаемой информации можно решить применением щадящих форм и методов обучения. К ним относятся новейшие программные технологии обучения, позволяющие интенсифицировать скорость процесса усваивания материала, авторские обучающие разработки на основе компьютерных технологий, такие как электронные лекции, презентации и т.д. Проблему преемственности образования при переходе от школы к вузу, недостаточной подготовленности абитуриентов к дальнейшему продолжению обучения в вузе можно решить, используя технологии сквозного обучения – всплывающие подсказки и примечания, постоянный мобильный контроль за усвоением материала, гиперссылки на разделы курсов, по которым обнаруживается низкий уровень знаний в процессе контроля.

Заинтересовать в обучении следует формированием правильного представления студентов о будущей профессии, иметь возможность показать ее в выгодном свете. Использовать мировые образовательные ресурсы через Интернет.

Можно выделить следующие направления применения в вузе информационных технологий:

- обучение применению компьютеров и информационных технологий в направлении и специализации профессиональной подготовки;
- совершенствование самой системы обучения;
- совершенствование системы управления образовательным процессом и образовательным учреждением.

Задачу поиска эффективных форм передачи информации решают все преподаватели, ведущие учебные курсы. Как показывает опыт, включение компьютерных технологий в учебный процесс повышает его эффективность, но в то же время предъявляет особые требования и к подготовке учебных материалов, используемых преподавателями в лекциях, и к средствам самостоятельного обучения студентов, таким как электронные учебники и контролирующие тесты по разным дисциплинам.

К достоинствам новых компьютерных технологий можно отнести возможность доступа к большим объемам информации; развитие умений работать с ПЭВМ; возможность активного формирования навыков самостоятельной работы; возможность управления учебной деятельностью; принимать участие в электронных конференциях. Применение информационных методов и технологий при обучении

студентов требует дополнительного учебно-методического обеспечения. На совершенно новом уровне организуются лекционные, лабораторные и практические занятия. Необходимость повышения качественного уровня обучения требует от преподавателя постоянной напряженной работы по поиску и применению на практике новых и разнообразных форм аудиторных занятий и самостоятельной работы студентов. От правильного выбора форм учебной работы зависит не только конечный результат обучения дисциплине, но и уровень развития качества подготовки специалиста в целом.

Современные информационные технологии и программные средства помогают преподавателям более эффективно решать задачи стимулирования самостоятельности, проведения индивидуального обучения, повышения заинтересованности в учебе.

Одним из основных средств развития продуктивного мышления студентов, включения их в профессионально-ориентированную деятельность является использование инновационных форм обучения. Именно они позволяют не просто воспроизвести усвоенные знания, но и творчески их использовать, т.е. формировать профессионально важные личностные качества.

Для решения этих задач преподаватели кафедры информатики ВГАФК одни из первых в вузе стали разрабатывать мультимедийные лекции, электронные учебные пособия и компьютерную систему контроля знаний студентов.

Применение компьютерных технологий при чтении лекций осуществляется практически по всем предметам кафедры – информатика, информационные технологии, защита информации, математика. Преимущество таких лекций состоит в том, что преподаватель может контролировать внимание слушателей. При конспектировании лекции перерисовка схем, рисунков занимает много времени, а качество воспроизведения оставляет желать лучшего. Работа лектора и студента при использовании заранее подготовленного графического материала становится более комфортной. Схемы на доске-экране четко обозначены, а наиболее важные текстовые формулировки воспринимаются студентами не только на слух, но и дублируются в нужный момент на экране.

Процесс запоминания и хранения информации зависят от способа работы с этой информацией и от того, каким образом эта информация будет обрабатываться. У человека сенсорная память в наибольшей степени представлена системой зрительного восприятия.

Зрение представляет собой часть мыслительной деятельности – зрительное мышление. Оно является относительно простой частью

мыслительной деятельности, однако ему свойственны многие характерные черты мышления, такие, как способность делать выводы, ассоциативность. Отличительной особенностью зрительного мышления является то, что мозг большинства живых систем представляет собой машину со зрительным входом – более 90% информации поступает к нам через этот канал.

Создание электронных лекций в основном осуществляется с помощью Microsoft Power Point. Данная программа проста в обращении и позволяет без особых трудностей модифицировать презентацию лекции с использованием видеоэффектов и в едином стиле.

Таким образом, явные преимущества применения мультимедийных технологий в организации учебного процесса по информатике не вызывают сомнения. Применение таких технологий существенно активизирует учебную информацию, делает ее более наглядной для восприятия и легкой для усвоения.

Отдельное внимание преподавателями уделяется проведению практических занятий по информатике с использованием компьютерной техники. Компьютер позволяет существенно расширить диапазон применяемых видов познавательной деятельности и получаемых студентом умений и навыков. Становится возможным включение активных форм обучения в самостоятельную работу студентов, ведение автоматизированного контроля и самоконтроля уровня знаний студентов. Перспективные направления компьютерных технологий обучения являются компьютерные обучающие программы, которые содержат теоретический материал, базовый материал в виде электронных справочников, а также разделы, позволяющие определить качество его усвоения.

Особый интерес вызывает компьютеризация контроля знаний по информатике с использованием системы тестирования и определения их порогового уровня. Использование тестов эффективно как в процессе обучения при самостоятельной работе студентов, так и в ходе контроля знаний преподавателем на всех этапах обучения. Кроме того, что тестовый контроль знаний отличается объективностью, экономит время преподавателя, обладает высокой степенью дифференциации испытуемых по уровню знаний, он дает возможность индивидуализировать процесс обучения и прогнозировать его темпы и результаты, так как позволяет преподавателю выявить структуру знаний каждого студента и изменить методику обучения. Кроме этого, при компьютерном тестировании происходит полный охват группы, что стимулирует у студентов необходимость регулярной подготовки к практическим занятиям. При создании тестов можно использовать один

вариант ответа или несколько. Созданная конфигурация тестирования позволяет установить время ответа на один вопрос. Кроме того, по желанию студента, можно просмотреть его ответы, сравнить с правильными и определить слабые стороны в подготовке к занятиям, тем самым активизировать самостоятельную работу. В результате тестового контроля преподаватель экономит время на оценочный блок, что позволяет более эффективно вести творческую работу.

Таким образом, компьютеризация учебных занятий по информатике позволяет преподавателю более творчески подходить к процессу обучения студентов, уделять больше внимания каждому учащемуся, осуществлять дифференцированный подход к обучению разных студентов, повышать заинтересованность в учебе и стимулировать потребность в дальнейшем развитии.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ СТУДЕНТОВ, ОСВОБОЖДЕННЫХ ОТ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

МАТУХНО Е. В., СТРУЧКОВ В. К.

г. Комсомольск-на-Амуре,

Комсомольский-на-Амуре государственный технический университет

Физическая культура выступает как часть культуры общества и человека, обладающая огромным ценностным потенциалом. Их освоение и практическое использование обуславливает не только развитие физических возможностей, но и развитие самого человека, его сознания, мышления, творческих способностей.

Сложившаяся практика вузовского физического воспитания и программы, к сожалению, не учитывали эти направления, ориентируясь в основном только на двигательный аспект, решение задач физической подготовки, ставя целью достижение студентами только определенного уровня физической подготовленности. Такой педагогический процесс не может обеспечить освоение студентами соответствующих знаний, способов и ценностных образцов физкультурной деятельности.

Вместе с тем, на основе современных взглядов на сущность и задачи физической культуры, учебный предмет «физическое воспитание», для освобожденных студентов в вузе, постепенно оформляется как самостоятельная и целостная образовательная область. Она объединяет в себя не только разнообразные доступные физические упраж-

нения с оздоровительной направленностью, но и различные формы занятий по теоретической подготовке.

Необходимость и актуальность разработок доступных физических упражнений для студентов, полностью освобожденных от практических занятий по физической культуре, в системе высшей технической школы мы рассматриваем с точки зрения двух важнейших концептуальных положений: во-первых, обеспечение естественной основы жизнедеятельности человека, без чего невозможна его жизнь; и, во-вторых, физическое воспитание для всех студентов необходимо в целях формирования гармонично развитой личности, что включает в себя гуманистическое мироощущение, связанное с физкультурно-оздоровительной деятельностью. Нашу точку зрения разделяют более 80% (199 человек) из числа опрошенных студентов, освобожденных от практических занятий по физическому воспитанию.

В результате коллектив кафедры совместно с научно-исследовательской лабораторией вуза разработали и запатентовали травмобезопасный тренажер.

Данный тренажер (патент РФ №2254893, заявлено 11.03.2004г) не имеет аналогов в мире, уникален по своей значимости: общедоступен, травмобезопасен, транспортабелен, компактен, малометаллоемок.

В результате внедрения данного тренажера в педагогический процесс нами получены экспериментальные материалы, позволяющие сделать следующие выводы:

- разработанный тренажер дают возможность каждому освобожденному студенту найти такие двигательные действия, которые способствуют его индивидуальным способностям, склонностям и интересам;

- занятия на травмобезопасном тренажере способствуют улучшению настроения (76 %), улучшению физического состояния (65 %) и межличностному общению (33 %).

Одной из главных предпосылок совершенствования учебного процесса является введение в него активных форм обучения. Метод активного обучения (МАО) в настоящее время является одним из наиболее перспективных направлений подготовки студентов.

Для того чтобы повысить интерес освобожденных студентов к лекционному материалу по проблемам физкультурно-оздоровительной деятельности, мы использовали методы активного обучения (МАО), которые включают в себя несколько видов: нетрадиционные лекции, программированное обучение, деловые и ролевые игры, технические средства обучения (ТСО).

Внедрение в традиционную систему обучения новых форм и методов неизбежно вносит определенные изменения, что должно проявиться как в деятельности преподавателя, так и в деятельности студентов.

По нашему мнению, МАО не только вырабатывают умение решать проблемы, но и формируют самое главное – трудовые навыки, умения и вырабатывают привычку активно, творчески, рационально мыслить и действовать. МАО – это «ожившая» ситуация со всеми взаимодействиями между людьми, со всеми конфликтами, успехами и поражениями, с адекватной оценкой индивидуальных, в том числе профессиональных качеств и умений, необходимых будущим специалистам.

Интерес, возбужденный у студентов на лекционных занятиях, закрепляется ими во время самостоятельной работы по поиску информации в различных источниках. Таким источниками стали: специальная литература, Интернет, работа с поисковыми системами и информационными базами данных в предметной области, встречи и обмен информацией с людьми, которые занимаются проблемами физической культуры и пр.

Из опыта использования нами МАО в процессе обучения физической культуре можно добавить следующее: возросший интерес к занятиям (даже у слабо подготовленных студентов); большой эмоциональный подъем; меньшая утомляемость; возрастает посещаемость занятий; существенно повышается любознательность студентов.

В настоящее время образовательная область «Физическая культура» призвана решать задачи не только по совершенствованию физической подготовки студентов, но и формированию осмысленного их отношения к укреплению и сохранению своего здоровья, использованию занятий доступными физическими упражнениями, в том числе и самостоятельных, для собственного самосовершенствования. Таким образом, решается основная задача – становление физической культуры личности каждого студента.

Переоценка смысла жизни и культурных ценностей привела к тому, что сегодня все чаще освещаются проблемы экологических и демографических катаклизмов, когда под угрозой выживания оказались природная и человеческая среды. Современный человек под влиянием технократических приоритетов (цель оправдывает средства) сам загнал себя в рамки, когда, занимаясь добывающим производством, он все больше разрушает свою человеческую природу. Выход из создавшегося положения, по нашему мнению, следует искать в разработке целостной концепции, направленной на развитие готовности

будущими специалистами решать физкультурно-оздоровительные проблемы на основе высокого уровня физической культуры и обеспечивающей:

- образование у будущего специалиста потребности в становлении физической культуры, направленности на профессионально-прикладной рост;
- соотнесение содержания физкультурного образования с реальными потребностями и интересами самих обучающихся;
- создание и распространение адекватных принципам гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования форм и методов физкультурно-оздоровительной деятельности;
- достижение применения будущими специалистами знаний в доступной практической деятельности при решении физкультурно-оздоровительных проблем региона;
- обеспечение необходимого уровня физкультурных знаний на основе комплексного и междисциплинарного подхода;
- формирование навыков научно исследовательской работы в области физической культуры.

Таким образом, чтобы представить всю полноту происходящих изменений в структуре физкультурного образования студентов, необходимо по-новому взглянуть на феномен физической культуры, ее роль и значение в образовании человека, становлении его личности.

ПОЗИЦИОНИРОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ИННОВАЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ

ГРОШЕВ И. Л.

г. Тюмень, Тюменский государственный нефтегазовый университет

ГРОШЕВА И. А.

г. Тюмень, Тюменский государственный институт
мировой экономики, управления и права

Ориентация социально-экономического прогресса на развитие социальных инноваций представляет собой один из источников становления экономики благосостояния и гуманизации экономического роста, последнее должно проявляться в усилении социальной направленности экономического развития [1].

Именно поэтому усиленное внимание органов государственной власти обращено к инновационной деятельности, как процессу и результату. С одной стороны, поддержка государством работ, созвучных

реализуемым национальным проектам. В этой связи уместно упомянуть приказ №393 от 08.02.2000 г., который описывает структуру научно-технической программы «Инновации высшей школы и введение интеллектуальной собственности в хозяйственный оборот» в виде девяти компонентов [2].

С другой стороны, очевидно тяготение к администрированию и нормированию такой деятельности, что естественно, предполагает доминирование государственной идеологии в научной и образовательной сферах. Так государство активно влияет на количественный и качественный состав образовательных учреждений на территории Российской Федерации, используя контрольные функции. С 2007 г. введен административный регламент исполнения Федеральной службой по надзору в сфере образования и науки государственной функции по присвоению, лишению, восстановлению ученых званий по кафедре (Приказ Минобрнауки России от 8 мая 2007 г. №136) [3].

Таким образом, государство не просто активно включает мотивационные механизмы, способствующие динамичному развитию науки и образования, но и предъявляет жесткие требования к поведению прочих субъектов, лишая их самостоятельности и принуждая к принятию собственных правил поведения. Гипотетически следует предположить факт зарождения условий самоограничения и самопрекращения тех исследований и тех новаций, которые не получили статус государственного заказа.

Преподаватель, как самодостаточная единица, генерирующая творчество в образовательных технологиях, теряет свои позиции и все чаще характеризуется как передаточное звено между нормативами высшей школы и объектом обучения. Учитывая же необходимость соответствия образовательных парадигм требованиям современного производства, в том числе регионального, вероятно появление противоречий концептуального плана. Это наиболее характерно в специфических, этно-социальных образованиях, придерживающихся исторически обусловленных традиций и сильных научных школ.

Ужесточение требований к организационной и инновационной структурам вузов в свете происходящих преобразований, несомненно, будет способствовать унификации и стандартизации не только образа выпускника высшей школы, но и педагога, ограниченного в рамках трансляционной функции.

Критериями оценки нововведений считаются: масштаб преобразования вуза; степень глубины осуществляемого преобразования; степень новизны по фактору времени [4]. Обязательность и однонаправленность развития учебных заведений стимулирует процессы недопо-

нимания и излишней скоротечности, непродуманности и неэффективности принимаемых решений в области инновационной деятельности. К примеру, информатизация обучения «вынуждает» студента решать поставленные перед ним преподавателем задачи не с позиции анализа стандартных вариантов и генерации творческих подходов, а с акцентом на поисковый аспект (в основном Интернет, где, при желании и терпении, возможно отыскать реферат, курсовую, дипломную работу по любой тематике). Таким образом, подготовка молодого специалиста – есть освоение им поисковых систем Rambler, Yandex, Google и пр. Что дальше?

Несомненна необходимость контроля за учебным процессом, но сомнителен выбор чиновников в качестве агентов. Меньшинство группы наиболее влиятельно при условиях последовательности в своих взглядах, уверенности в своей правоте и способности привлекать сторонников из числа большинства [5], именно поэтому большинство в лице профессиональных педагогов, непоследовательных и всегда сомневающихся в идеалах, находящихся в постоянном поиске, не могут противопоставить свой взгляд и свое видение решения актуальных задач в области инновационной и образовательной сферах.

Методическое обеспечение, следует понимать, облегчает процесс взаимодействия, взаимоотношений между преподавателем и студентом, но и ограничивает, сдерживает ситуативное новаторство. Обучаемые все чаще апеллируют к методическим указаниям как правовому документу, защищающему их права. С точки зрения даже такого нормативного документа изменение темы занятия, научного сообщения, реферата или курсовой работы – неправомерное занятие, ухудшающее процесс и стимулирующее нервозность отношений.

Допускаем возражение со стороны коллег о том, что подготовка любых методических указаний не имеет существенных ограничений в их содержательном аспекте. Однако и они признают тот факт, что динамичность происходящих перемен, да и их отчасти непредсказуемость, не позволят никакому педагогу предвосхищать события, а значит, любая нормативная документация, разработанная «вчера» изначально «устарела сегодня».

Специфика образовательного процесса на заочной и заочно-сокращенной форме обусловлена: категорией обучаемых – людей, имеющих опыт производственной деятельности; возрастной дифференциацией, предполагающей не только различия в способностях и организации умственной деятельности, но и программно-целевые установки разных поколений.

К особенностям обучения взрослых – в отличие от детей – ряд

авторов относит:

- наличие собственного опыта, знаний – в том числе и негативных;
- желание учиться практически применимым знаниям, навыкам для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретных целей;
- предпочтение учиться только у профессионалов и в комфортной атмосфере [6].

Пожалуй, это самая требовательная категория обучаемых, причем под профессионализмом преподавателя часто понимается четкая и ясная личностная позиция, широкая эрудиция, богатый лексикон, убежденность и порядочность, умение ненавязчиво влиять на сознание взрослого человека.

Общение в такой группе ни в коем случае нельзя формализовать, нормировать или унифицировать – приводить в соответствие с требованиями очной формы обучения. Рано или поздно, но с педагога будет спрошено: во-первых, умение применять в своей жизни те знания, которыми он обладает и которые он предлагает аудитории; во-вторых, решение жизненных и производственных проблем с использованием научных концепций.

В такой ситуации, отвечать запросам слушателей только на основании академических знаний невозможно, по крайней мере, производственный опыт здесь несопоставим с теорией.

Не без оснований считается, что чем старше человек, тем он менее обучаем, тем жестче у него сложившиеся стереотипы и привычки [7].

Позиционирование педагога, как профессионала, целесообразно рассматривать либо как функционера от организации, предоставляющей сервисные услуги от образования, либо как актера, проживающего совместно с учениками часть жизни и олицетворяющего собой некий конформный идеал. Последнее достигается тогда, когда инновационная деятельность есть не дань моде или ответная реакция на волеизъявление меньшинства, а стиль мышления и поведения. Умение достигать наивысшей эффективности общения, быстро сокращать дистанцию (учитывая порой солидные возрастные различия), не «вести за собой», а «идти рядом», оказывая реальную помощь в выборе ориентиров и разработке оптимальных критериев самооценки на этом пути – все это не поддается нормативной регламентации и структурированию.

Очевидно, что речь идет в этом случае о новых концептуальных подходах, основывающихся на следующих положениях:

- максимально оперативная система диагностики аудитории с выявлением таких позиций как соотношение целевых индивидуальных установок с групповыми установками;
- богатый инструментарий работы со слушателями для быстрого подбора наиболее продуктивного;
- переориентирование с моделей «погоняю всех и каждого» и «веду за собой, кто успевает» на модель «идем рядом и все вместе» (реализация концепции партнерских взаимоотношений);
- инновация – это смыслообразующий системный компонент, обладающий высокой степенью адаптивности и селективности по отношению к группе и ситуации;
- достаточная степень свободы в работе педагога, гибкость методик, самооценка релевантности информативности процесса.

Литература

1. [Http://plproject.ru/part006-13.php](http://plproject.ru/part006-13.php).
2. [Http://informika.biysk.secna.ru/Order/Law/0002/msg00034.html](http://informika.biysk.secna.ru/Order/Law/0002/msg00034.html).
3. [Http://www.obrnadzor.gov.ru/reglament](http://www.obrnadzor.gov.ru/reglament).
4. Бордовская, Н. В. Педагогика [Текст] / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб. : Питер, 2006.
5. Урбанович, А. А. Психология управления [Текст] / А. А. Урбанович. – Минск : Харвест, 2005.
6. Магура, М. И. Обучение персонала как конкурентное преимущество [Текст] / М. И. Магура, М. Б. Курбатова // Управление персоналом. – М., 2004.
7. http://www.treko.ru/show_dict_450

СТУДЕНЧЕСКИЕ ПРЕДМЕТНЫЕ ОЛИМПИАДЫ КАК ОДНА ИЗ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ МЕТОДА ПРОБЛЕМНОГО ИЗЛОЖЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

ПУРИКОВА И. А., ДИМИТРИУК Ю. С.

г. Невинномысск, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт

Среди современных инновационных направлений развития педагогического образования выделяют разработку собственной теории инноваций, личностно-ориентированное образование; развитие организационно-структурной модели образования, систему многоуровневого образования.

Формирование молодого специалиста происходит в вузовских аудиториях. При этом трудоёмкий процесс подготовки кадров базируется на методиках обучения, результативность которых и определяет в конечном итоге уровень квалификации будущего специалиста. В традиционной системе профессиональной педагогической подготовки на основе деятельностного подхода в центре внимания находится учебно-воспитательный процесс, отношения в котором построены как субъективные, где субъект – преподаватель находится в ограниченных условиях, где деятельностью управляет учебный план и программа, жёстко задающие рамки отношений. Объект – студент должен быть наполнен определённым объёмом знаний и его роль – это пассивное усвоение информации. При этом целью обучения является усвоение предметных знаний, в стиле руководства преобладает информационно-контролирующая функция, стиль деятельности авторитетно – директивный, инициативы обучаемых подавляются, ведущая и единственная форма учебного взаимодействия – подражание, имитация, следование образцу, что сужает спектр познавательных мотивов, отсутствует мировая познавательная мотивация.

В настоящее время инновационная активность связана с разработкой как содержательного, так и организационно-структурного направлений преобразования высшего образования. При этом выделяют личностно-ориентированное образование, уделяют внимание развитию системы многоуровневого образования. Идея концепции связана с конструированием таких учебных форм, в которых связываются в одно целое как образовательный процесс, то есть собственная учебная деятельность, так и его осмысление и исследовательская работа, в которой и происходит становление личностной позиции будущего специалиста. Для реализации жизненных перспектив человек сознательно «самодостраивается», используя для этого возможности образовательного процесса.

Одним из эффективных методов активации процесса обучения считается метод проблемного изложения, который может принимать многоликую форму. Одной из форм является организация студенческих предметных олимпиад, где перед студентами ставится проблема, которая требует от них самостоятельного, творческого решения, является для многих тем этапом, с которого начинается сознательная научная деятельность. Целью проведения олимпиады является выявление творческих способностей студентов, развитие творческого мышления, проверка прочности усвоения теоретических знаний, приобретения навыков и умений проектирования знаний на решение нестандартных задач по дисциплинам, определение рационального пути их

решения, способствующих профессиональной подготовке будущих специалистов. В деле организации научно-исследовательской работы студентов предметные олимпиады следует расценивать как действенную форму контроля качества постановки учебно-исследовательской работы на кафедрах.

Участникам олимпиад обычно предлагаются нестандартные задачи, для решения которых требуется не только твердые знания, но и оригинальность мышления, смелость, упорство – качества, которыми должен обладать будущий инженер. Основная задача олимпиады состоит в мобилизации студентов на овладение глубокими прочными знаниями, в развитии у них стремления к постоянному развитию кругозора и навыков самостоятельной работы. Олимпиада призвана также воспитывать у участников волю к преодолению трудностей и к поиску новых, нестандартных путей решения задач; она способствует развитию и воспитанию таких качеств, без которых не мыслится сегодня специалист, работающий на производстве. Проведение олимпиад способствует выявлению студентов с творческим мышлением, повышает мотивацию учебной деятельности, повышает престиж вуза.

Конкурсные задачи, т.е. задачи, предлагаемые студентам на олимпиадах, должны отвечать одному из следующих требований:

- расчётная схема позволяет провести решение по стандартному алгоритму, но это приводит к трудоёмким вычислениям; существует нестандартное решение малой трудоёмкости;

- задача имеет несколько решений; требует проанализировать возможные варианты;

- расчётная схема такова, что её решение не может быть выполнено с помощью формул, излагаемых в читаемых курсах; для решения такой задачи необходимо воспользоваться основными положениями курса применительно к заданной схеме;

- решение задачи требует особого подхода, которому уделяется мало внимания в традиционных курсах.

Методика проведения предметных олимпиад способствует развитию умения анализировать ситуацию, оценивать альтернативы, прививает навык нестандартного решения практических задач, что является одним из основополагающих факторов развития многоуровневого мышления молодого специалиста.

ЕДИНСТВО И ЦЕЛОСТНОСТЬ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТИ

ЧЕРНИЛОВА Е. Б.

г. Тамбов, Тамбовский государственный университет

Образовательно-воспитательная среда обязана предоставить ребенку условия для развития его потенциала в творческой деятельности, для реализации духовно – и личностно ориентированных программ воспитания, развивающих технологий дифференцированного обучения. Право выбора деятельности, форм ее организации (кружковые занятия, репетиции в студии, уроки в школе искусств), реализацию индивидуальных программ обучения в индивидуальных занятиях может предоставить ребенку система дополнительного образования. Дополнительное образование обеспечивает развитие задатков и способностей ребенка в развивающей среде.

Само название – «Школа искусств», подразумевает совокупность различных предметов, нацеленных на формирование культурно развитой личности. И от того, как будет построен учебный процесс, зависит, будет ли выполнена главная задача, поставленная эпохой модернизации и компьютеризации – возрождение ценностных ориентиров, поднятие духовности, культурного уровня людей.

Эта цель влечет за собой изменения, пересмотр подходов к содержанию и процессу обучения, которые ориентированны на обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепления здоровья, профессионального самоопределения и творческого труда детей; адаптации их жизни в обществе; формирование общей культуры; организацию содержательного досуга. И от того, насколько оптимальной будет организация учебного процесса, во многом зависит эффективность формирования личности ребенка.

Практика показала, что изучение дисциплин в школах искусств нередко идет по изолированным, не связанным друг с другом направлениям, что существенно снижает коэффициент полезного действия обучения. Благодаря несогласованности учебной документации, можно говорить о профессиональном эгоизме педагогов, исходящих в работе из интересов только своей специализации. Возьмем, к примеру, обучение на хореографическом отделении. Перед педагогом-хореографом стоит задача – научить ребенка языку танца. Заметьте, имеется в виду не отдельно взятый классический, народно-сценический или историко-бытовой танец. Речь идет об искусстве

отображать жизнь в образно-художественной форме, опираясь на взаимосвязь и единство различных хореографических дисциплин.

Если говорить о междисциплинарном единении, необходимо заметить, что особенно важны взаимосвязи между танцевально-практическими и танцевально-теоретическими дисциплинами. Заинтересованность в данном случае обоюдная: преподавателю теоретику нужно, чтобы за той информацией, которую он сообщает учащемуся, стояло бы знание материала, опробованного в процессе практических занятий. В той же мере заинтересован в работе преподавателя-теоретика и педагог, ведущий любую практическую дисциплину. Пополнение теоретического багажа способствует интенсивному расширению танцевально-профессионального кругозора. Таким образом, возникает конкретное взаимодействие, и взаимовлияние различных учебных дисциплин, что предполагает собой на практике реализацию идеи комплексного воздействия на сознание ребенка.

Очень важным аспектом целостности образования является всесторонняя осведомленность в области искусства. Именно поэтому в учебный процесс хореографического отделения просто необходимо включать такие предметы как музыкальный инструмент, теория музыки, живопись, актерское мастерство, история хореографического искусства. Учебный процесс с использованием совместного воздействия становится более цельным и единым, опираясь на ассоциативные взаимосвязи. При таком подходе очень важно чтобы усилия педагогов были согласованны и скоординированы, в противном случае знания поступают к учащемуся в отрывочном виде, что мешает созданию четкой упорядоченной и продуманной структуре. Только при совместном усилии можно говорить о полноценной профессиональной деятельности.

Разумеется, такой принцип работы требует постоянного сотрудничества между преподавателями, ведущими различные дисциплины хореографического цикла. Подобная координация должна включать в себя как проблемы отбора учебного материала, состава знаний, содержания и объема информационной нагрузки, получаемой учащимся в классе каждого отдельного преподавателя, так и сроков работы, посвящаемых той или иной теме. Реализация вышеуказанного требует взаимопосещения педагогами занятий друг друга, проведение открытых уроков, отслеживания процесса овладения учащимся того или иного навыка.

Нелишне будет заметить, что только лишь тот педагог, который сам пребывает на соответствующем уровне профессиональной культуры, способен вывести своих подопечных на аналогичный уровень.

Другими словами, никакие теоретические концепции межпредметных связей не могут быть реализованы, если преподаватель как личность, как профессионал не удовлетворяет необходимым требованиям.

Итак, подведем итог всему сказанному. Педагогический процесс, опирающийся на многосторонние и активно функционирующие связи между различными дисциплинами хореографического цикла и другими видами искусства, ведет к формированию широко разветвленной системы ассоциативных связей, которые определяют, в конечном счете, уровень и качество профессионально-мыслительной деятельности учащегося. Вырабатывается умение видеть мир, искусство во всей сложности его внутренних идейно-художественных переплетений и взаимосвязей. Творческое объединение родственных дисциплин способствует не только успешному формированию важнейших умений и навыков, но и повышает качественные показатели по каждому отдельному предмету. Реализация интегративного принципа в обучении требует особых усилий от преподавателей, и только сплоченный коллектив высококвалифицированных педагогов, готовых к сотрудничеству способен решить эту задачу с высокой степенью искусства ее реализации.

РАЗДЕЛ 5

Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики

СИСТЕМА ПРОФИЛАКТИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ УЧИТЕЛЯ

СЕМИЗДРАЛОВА О. А., НИЖЕГОРОДОВА Л. А.

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

Коренные социально-экономические изменения, произошедшие за последние годы в жизни России, создают определенные условия для появления принципиально новых подходов к построению системы образования, более того, требуют существенных преобразований в этой сфере. Современная образовательная ситуация характеризуется общей психологизацией педагогической реальности, расширением субъектной представленности учителя и ученика в педагогическом взаимодействии. Закономерно возрастает актуальность психологических исследований, рассматривающих проблемы специфики педагогической деятельности в современных условиях.

Разработка психологической концепции труда учителя имеет достаточную историю (Т. К. Макарьян, 1923; А. С. Шафранова, 1923; М. М. Рубинштейн, 1927) и ведется многими исследователями. Детально изучены педагогические способности, вопросы профотбора и профессиональной подготовки (Ф. Н. Гоноволин, 1965; И. И. Ильясков, 1996; Н. В. Кузьмина, 1967; Н. Г. Салмина, 1988; Н. Ф. Талызина, 1998; В. Д. Шадриков, 1983; А. И. Щербаков, 1967), концептуальные основы педагогического общения (А. А. Бодалев, 1983; В. А. Кан-Калика, 1987; А. А. Леонтьев, 1974; Л. А. Петровская, 1982), вопросы формирования профессионального самосознания педагогов (З. Н. Вяткина, 1979; Л. М. Митина, 1990; А. К. Маркова, А. Я. Никонова, 1987; Е. Ю. Пряжникова, 1994). Однако стремление поставить учителя как субъек-

екта труда в рефлексивную позицию, как правило, ограничивается осознанием самооценки, индивидуального стиля деятельности и роли в межличностном взаимодействии. Вне диапазона внимания исследователей остаются глубинные личностные мотивы и смыслы профессиональной деятельности, развитие профессиональных деформаций, влияние профессиональной педагогической деятельности на эмоциональную сферу.

Освоение личностью профессии неизбежно сопровождается изменениями в ее структуре, когда, с одной стороны, происходит усиление и интенсивное развитие качеств, которые способствуют успешному осуществлению деятельности, а с другой – изменение, подавление и даже разрушение структур, не участвующих в этом процессе. Если эти изменения расцениваются как негативные, т.е. нарушающие целостность личности, снижающие ее адаптивность и устойчивость, то их следует рассматривать как профессиональные деформации. Каждая профессия имеет свой ансамбль профессиональных деформаций, проявляющихся на разных уровнях.

Напряженность психических функции выступает необходимым условием достижения педагогом высоких результатов. Однако она может быть не адекватна педагогической ситуации, что приводит к стрессовым состояниям. Стресс играет важную роль в возникновении не только нарушений психической деятельности, но и ряда заболеваний внутренних органов. При достижении определенного уровня напряженности организм начинает защищать себя. Это проявляется в неосознаваемом или осознаваемом желании как бы уменьшить или формализовать время взаимодействия с учащимися, коллегами.

В отечественной литературе понятие «выгорание» появилось сравнительно недавно, хотя за рубежом данный феномен выявлен и активно исследуется уже четверть века. Возвращение к проблеме эмоциональной дезадаптации работающих учителей (как следствие непереносимости эмоциональных перегрузок) произошло в сфере эргономики после появления в англоязычной литературе результатов исследования так называемого синдрома «эмоционального сгорания», как специфического вида профессионального заболевания лиц, работающих с людьми (учителей, психологов, психиатров, священников и т.п.).

Первоначально количество профессионалов, относимых к подверженным эмоциональному выгоранию, было незначительно: сотрудники медицинских учреждений и различных общественных благотворительных организаций. Р. Шваб расширяет группу профессионального риска: это – прежде всего, учителя, полицейские, тюремный

персонал, политики, юристы, нижнее звено торгового персонала, менеджеры всех уровней. Особой «группой риска» являются учителя. С. Маслач детализирует проявления этого синдрома: чувство эмоционального истощения, изнеможения (человек чувствует невозможность отдаваться работе так, как это было прежде); дегуманизация, деперсонализация (тенденция развивать негативное отношение к клиентам); негативное самовосприятие в профессиональном плане – недостаток чувства профессионального мастерства. Е. Махер в своем обзоре обобщает перечень симптомов эмоционального выгорания: а) усталость, утомление, истощение, б) психосоматические недомогания, в) бессонница, г) негативное отношение к клиентам, д) негативное отношение к самой работе, е) скудность репертуара рабочих действий, ж) злоупотребление химическими агентами: табаком, кофе, алкоголем, наркотиками, з) отсутствие аппетита или, наоборот, переедание, и) негативная «Я-концепция», к) агрессивные чувства (раздражительность, напряженность, тревожность, беспокойство, взволнованность до перевозбужденности, гнев), л) упадническое настроение и связанные с ним эмоции; цинизм, пессимизм, чувство безнадежности, апатия, депрессия, чувство бессмысленности, м) переживание чувства вины.

Согласно современным данным, под эмоциональным выгоранием понимается состояние физического, эмоционального и умственного истощения, проявляющееся в профессиях социальной сферы. Этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию (цинизм) и редукцию профессиональных достижений [3]. Деперсонализацию можно рассматривать не только как негативное проявление, но и как форму профессиональной защитной стратегии общения, при которой партнер по общению лишается в глазах субъекта труда качеств живой личности; на его выходки, грубость субъект труда не реагирует, избирательно выделяя лишь профессионально значимые компоненты взаимодействия.

К объективным факторам, обуславливающим возникновение и развитие выгорания, Э. Э. Сыманюк относит ухудшение социально-экономических условий жизнедеятельности, возрастные психологические изменения (ухудшение здоровья, ослабление психических процессов, интеллектуальная беспомощность, эмоциональная насыщенность педагогической деятельности, формирование индивидуального стиля деятельности, способствующего возникновению педагогических стереотипов, содержание преподаваемого педагогом учебного предмета, внешняя и внутренняя оценка успешности профессиональной деятельности, а также случайные события и неблагоприятные обстоя-

тельства в реализации профессиональных планов). Вторая группа факторов обусловлена субъективными причинами: внутренними условиями развития личности, сниженной активностью, необходимой для саморазвития, а также психологическими качествами (агрессивностью, пассивностью и др.) и психофизиологическими свойствами личности (ригидностью, экстернальностью и др.). Данные психологические особенности личности определяют поведение личности в трудных жизненных и профессиональных ситуациях.

Анализ исследований по проблеме эмоционального выгорания, проведенный В. Е. Орел показал, что традиционно факторы, вызывающие выгорание, группировались в два больших блока, особенности профессиональной деятельности и индивидуальные характеристики самих профессионалов. Некоторые авторы выделяли и третью группу факторов, рассматривая содержательные аспекты деятельности как самостоятельные.

Из социально-демографических характеристик наиболее тесную связь с выгоранием имеет возраст. Обнаруживается отрицательная корреляционная связь возраста и выгорания. Склонность более молодых по возрасту к выгоранию объясняется эмоциональным шоком, который они испытывают при столкновении с реальной действительностью, часто не соответствующей их ожиданиям. В некоторых исследованиях подтверждается чувствительность старшего возраста к данному синдрому. Специфика влияния возраста на эффект выгорания тоже неоднозначна [9].

В ряде исследований отмечается, что мужчины в большей степени подвержены процессу выгорания, чем женщины [6], в то время как другие исследователи приходят к совершенно противоположным заключениям [8]. Установлено, что у мужчин более высокие баллы по деперсонализации, а женщины в большей степени подвержены эмоциональному истощению.

Данные о взаимосвязи между стажем работы по специальности и выгоранием довольно противоречивы. В большинстве исследований отмечается отсутствие значимых корреляций между указанными переменными, и только отдельные работы выявляют отрицательную зависимость между ними [9].

Имеются исследования, свидетельствующие о наличии связи между семейным положением и выгоранием. В них отмечается более высокая степень предрасположенности к выгоранию лиц (особенно мужского пола), не состоящих в браке.

В зарубежной психологии такая характеристика как «личностная выносливость» определяется, как способность личности быть вы-

сокоактивной каждый день, осуществлять контроль за жизненными ситуациями и гибко реагировать на различного рода изменения. Практически все авторы отмечают, что выносливость тесно связана со всеми компонентами выгорания. Люди с высокой степенью данной характеристики имеют низкие значения эмоционального истощения и деперсонализации и высокие значения по шкале профессиональных достижений.

Обнаружена тесная связь между выгоранием и «локусом контроля», который традиционно подразделяется на внешний и внутренний. Люди с преобладанием внешнего «локуса контроля» склонны приписывать все происшедшее с ними или свои успехи случайным обстоятельствам или деятельности других людей, в то время как индивиды с внутренним «локусом контроля» считают свои достижения и все происшедшее с ними собственной заслугой, результатом своей активности, способностей или готовности к риску. Практически в большинстве работ этой тематики отмечается положительная корреляционная связь между внешним «локусом контроля» и составляющими выгорания, особенно с эмоциональным истощением и деперсонализацией [7, 10].

Найдены также положительные корреляции между поведением типа А и составляющими выгорания, прежде всего, с эмоциональным истощением. Люди, демонстрирующие этот тип поведения, предпочитают бурный темп жизни, преодоление трудностей, конкурентную борьбу, сильную потребность держать все под контролем, поэтому они более подвержены влиянию стрессовых факторов и в большей степени заболеваниям нейрогенной природы. Отмечается также и наличие половых различий. У женщин связь между поведением типа А и показателями выгорания выражена сильнее, чем у мужчин.

Из организационных факторов, стимулирующих выгорание, выделяют повышенные нагрузки в деятельности, степень самостоятельности и независимости сотрудника, отсутствие обратной связи, недостаточное вознаграждение, ролевой конфликт и ролевую двойственность [3]. Многими авторами была отмечена большая роль такого социально-психологического фактора, как социально-психологические взаимоотношения в педагогическом коллективе и атмосфера в классах. Учителя, получающие поддержку среди коллег, администрации могут лучше сопротивляться различным воздействиям, то есть быть менее подверженными эмоциональному выгоранию. Отмечается также, что апатия учеников и неблагоприятная атмосфера в классе могут привести к эмоциональному истощению учителя. Демократический стиль руководства, справедливость со стороны других субъектов об-

разовательного процесса, обратная связь, удовлетворенность трудом - это те характеристики, которые в меньшей степени способствуют возникновению выгорания. Идентификации себя с единственным статусом учителя, текучесть кадров и др. имеют положительную корреляцию с эмоциональным выгоранием.

Многие из современных психологов склонны видеть одну из личностных причин эмоционального выгорания в кризисном состоянии личности специалиста. Э. Ф. Зеер (2003) называет кризисом личности особое состояние внутренней психической напряженности, обусловленное противоречиями личностного и профессионального развития человека. Им предложена типология психологических кризисов личности, в которой выделяются группы нормативных и ненормативных кризисов. К нормативным Э. Ф. Зеер относит типичные для большинства людей события, обусловленные организацией социальной и трудовой жизни (окончание школы, защита диссертации, выход на пенсию и др.). Ненормативные кризисы выделяются либо критическими событиями, имеющими смысложизненное значение, либо болезненными состояниями. Р. А. Ахмеров (1993) выделил основные типы биографических кризисов личности: кризисы нереализованности, опустошенности и бесперспективности. Кризис нереализованности проявляется переживаниями человека, для которых характерно обесценивание достижений прошлого, своего опыта. Этот кризис характеризуется отсутствием причинно-целевых связей между событиями, относящимися к прошлому данного человека. Кризис бесперспективности проявляется отсутствием значимых целей и потенциальных связей событий в будущем, что влияет на переживание ценности своей жизни в настоящем. Кризис опустошенности характеризуется тем, что отсутствуют причинно-целевые связи событий настоящего с прошлым и будущим и в самом настоящем отсутствуют такие связи, т.е. имеет место ситуация растерянности. По мнению этих авторов, особенно ярким поведенческим проявлением кризиса опустошенности является феномен эмоционального выгорания. Проблема интерпретации корреляций между личностными чертами и выгоранием представляется довольно сложной и требующей дальнейшей разработки.

Важное практическое значение имеют исследования связи между уровнем эмоционального выгорания и типом «поведения совладания» (coping). Совладающее поведение обеспечивается когнитивными и поведенческими усилиями по регуляции специфических внутренних и/или внешних требований (потребностей), которые по субъективной оценке, исчерпывают, или превосходят ресурсы личности. Выделено восемь стратегий совладающего поведения, в том числе активные и

пассивные стратегии. Если к пассивным отнесен только один вид (эсканизм как уклонение от разрешения проблемы), то к активным – семь, объединяя две («планомерное решение проблем» и «путь конфронтации») в проблемно-сфокусированные стратегии, а пять остальных – «дистанцирование» (изменение масштабов происходящего в сторону преуменьшения), «самообладание», «поиск социальной поддержки», «принятие на себя ответственности за происходящее», «позитивная переоценка ценностей» (отыскание положительного в происходящем) – в эмоционально-сфокусированные стратегии.

Анализ позволил выявить противоречия в данных о связи между типом «поведения совладания» и уровнем выгорания, полученных разными авторами. Так, с низкой степенью выгорания связывают активные стратегии совладающего поведения, а с высокой степенью – пассивную (например, эсканизм в виде пьянства). И, наоборот, активные формы «поведения совладания» указываются как не снижающие степени выгорания, а эмоционально – сфокусированные стратегии совладающего поведения – как ассоциируемые с более высоким уровнем выгорания.

Гипотеза об индивидуальных различиях (на основе слабости, лабильности, активированности нервных процессов) в толерантности к синдрому эмоционального выгорания, разрабатываемая Н. А. Аминовым для профотбора на профессию учителя, не доказывалась на уровне реадaptации работающих учителей. Однако есть наработки о том, что психологический климат трудового коллектива способствует «burnout» в ситуации дезинтеграции и конкуренции.

Результаты исследований Т. И. Ронгинской (1996-1998 гг.) указывают на высокую вероятность развития симптомов выгорания среди учителей. Более 50% обследованных испытывают чувство неудовлетворенности своей деятельностью, отмечают несоответствие между собственным вкладом и получаемым или ожидаемым вознаграждением. Около 30% учителей обнаруживают выраженные признаки синдрома выгорания, что проявляется в снижении способности к конструктивному решению профессиональных проблем, тенденции к отказу в ситуациях неудач, чувства неудовлетворенности результатами своей деятельности. Развитие синдрома выгорания не зависит от возраста и пола обследованных учителей, а также от региональных условий организации педагогической деятельности. Как в польских, так и в немецких и австрийских выборках около 30% учителей обнаруживают признаки этого синдрома.

В ряде исследований отечественными специалистами зафиксировано наличие у учителей проблем, которые совпадают с симптома-

тикой выгорания. Например, в одном из исследований, включавшем в себя обследование учителей, у 50% опрошенных учителей отмечалось ухудшение результатов деятельности, у 35% – понижение работоспособности, у 20% – появление нехарактерных ошибок, которые не замечаются. Наблюдались изменения в мимике, позе, у большинства (60%) – изменения в речи. Обнаружено снижение показателей психических процессов: в памяти – воспроизведения, во внимании – объема, концентрации, устойчивости, в мышлении – быстроты, гибкости, логичности. После переживания каких-то напряженностей в общении значительная часть опрошенных учителей чувствуют разбитость, подавленность, желание лечь, уснуть (Р. А. Макаревич, 1989).

В исследовании, проведенном А. А. Карауловским и А. Р. Назмутдиновым, удалось выявить ряд зависимостей наблюдающихся среди учителей старших классов и педагогов дополнительного образования школ г. Челябинска. Низкий уровень эмоционального выгорания обнаружен у 22,2% респондентов, средний уровень – у 87,8%, высокий уровень эмоционального выгорания не выявлен. Таким образом, для опрошенных респондентов не характерен высокий уровень эмоционального выгорания, в тоже время значительно преобладает средний уровень. Причем, уровни выгорания у учителей старших классов приблизительно равны таковым же у педагогов дополнительного образования. Наиболее сформировавшимися фазами являются фаза напряжения и фаза резистенции в противовес фазе истощения, причем для учителей старших классов более характерны стадии сформированных фаз, а для педагогов дополнительного образования более характерна стадия формирования, как одной, так и другой фазы [5, 9].

В качестве причин наиболее сильных негативных переживаний, связанных с работой, учителя разных возрастов, как правило, называют отсутствие результата («ощущение, что работаешь впустую», «чувство отчаяния, когда что-то не удалось» и т.д.). Ощущение утраты смысла деятельности, обесценивание и бессмысленность своих усилий являются сильнейшим фактором переживаний учителей. Специалисты в области выгорания сходятся на том, что развитие выгорания не ограничивается профессиональной средой, и его последствия начинают ощутимо проявляться в личной жизни человека, его взаимодействии с другими людьми.

В проведенном нами исследовании была выдвинута гипотеза о наличии взаимосвязи между удовлетворенностью браком и развитием эмоционального выгорания. 2008 год президент провозгласил «Годом семьи», так как семья является приоритетной ценностью любого современного государства. Положение семьи, характеризующее её со-

стояние, является показателем общего положения дел в стране и её перспектив на будущее. В связи с этим проблема семейной стабильности является актуальной. Ядром семьи является супружество. Супружество, по мнению Я. Щепаньского – это общественно нормированное социальное отношение, в котором происходит превращение чисто личного чувственного влечения в устойчивое взаимное приспособление и совместную деятельность по выполнению задач супружества [5]. Более широкое понятие супружества, дает А. Г. Харчев, который определяет брак как санкционированную и регулируемую общественно-историческую форму отношений между мужчиной и женщиной, устанавливающая их права и обязанности по отношению друг к другу и к детям. Следовательно, супружество – это личностное взаимодействие мужа и жены, регулируемое моральными принципами. С супружеством тесно связано понятие «успешный брак». Ученые разграничивают успех брака и его устойчивость. Эмпирические наблюдения показали отсутствие непосредственной связи между этими состояниями. Многие браки формально сохраняются до самой смерти одного из супругов ради, например, детей. При этом ни один из них неудовлетворен браком [2, 4].

Тревожность, депрессия, эмоциональная ригидность и эмоциональная опустошенность, напряженность в супружеских отношениях вот цена ответственности, которую платит учитель. Все эти симптомы говорят о наличии синдрома эмоционального выгорания.

В нашем исследовании приняли участие 48 слушателей курсов повышения квалификации учителей в возрасте от 26 до 53 лет. Педагогический стаж участников исследования от 2 до 40 лет, семейный стаж от 3 до 34 лет. Для изучения условий вступления в брак, как одного из факторов влияющих на удовлетворенность браком, слушателям была предложена анкета, в которой необходимо было проранжировать мотивы вступления в брак. В качестве основных мотивов были выделены следующие: любовь, беременность, одиночество, жалость, уход от родителей, материальное положение будущего супруга, обеспеченность жилплощадью будущего мужа, высокий статус будущего супруга и прочие причины. 50% в качестве основного мотива вступления в брак назвали любовь и лишь 10% указали на материальное положение или наличие жилплощади будущего супруга. Безусловно, любовь, является существенным основанием для вступления в брак, но это еще не достаточная гарантия стабильности и удовлетворенности семейных отношений. Поиск в период ухаживания духовно близкого партнера, все же более надежная основа благополучия будущего брака, чем любовная страсть. Это подтверждают исследования М. Талве,

В. Галве, Р. Ачилова, З. И. Файнбург, Н. Г. Юркевич [1].

Таким образом, основные ожидания, связанные с браком, в современном обществе оказываются ориентированными на личное счастье, т.е. прежде всего на взаимную супружескую любовь.

Результаты диагностики синдрома эмоционального выгорания по методике В.В. Бойко, проведенной в данной группе показали следующее: у 34 (71%) учителей данной группы синдром эмоционального выгорания сформирован или находится в стадии формирования; из них у 25 (74%) не удовлетворены своим браком полностью или частично. Использование методов математической статистики подтверждает наличие связи развития эмоционального выгорания и удовлетворенности браком.

В настоящее время принято считать, что динамика профессионального функционирования учителя проходит три стадии: адаптации, становления и стагнации. На стадии профессиональной адаптации возросшие требования общества, педагогического коллектива и деятельности вступают в противоречие с профессиональными характеристиками личности, знаниями и умениями. На этом этапе превалирует стремление удовлетворить требования значимой среды. На стадии профессионального становления необходимость приспособления к требованиям руководства и профессионального сообщества вступает в противоречие с выработанным к тому времени педагогом индивидуальным стилем деятельности и общения, профессиональными познаниями, собственными приемами и «техниками». На стадии профессиональной стагнации учитель приспособливает свои индивидуальные способности и возможности к требованиям профессиональной среды и существует за счет достижений прошлого, эксплуатации стереотипов, канонизации и универсализации собственного опыта. При этом возникают предпосылки для снижения профессиональной активности и роста специалиста, появляются признаки невосприимчивости к новому, использования своего положения для подавления учеников, эмоционального выгорания.

Большая роль в борьбе с синдромом эмоционального выгорания принадлежит, прежде всего, самому работнику; соблюдая перечисленные ниже рекомендации, сотрудник не только сможет предотвратить возникновение синдрома эмоционального выгорания, но и достичь снижения степени его выраженности.

1. Определение краткосрочных и долгосрочных целей. Это не только обеспечивает обратную связь, свидетельствующую о том, что человек находится на правильном пути, но и повышает долгосрочную мотивацию. Достижение краткосрочных целей – успех, который по-

вышает степень самовоспитания.

2. Использование «тайм-аутов». Для обеспечения психического и физического благополучия очень важны «тайм-ауты», т.е. отдых от работы и других нагрузок. Иногда необходимо «убежать» от жизненных проблем и развлечься, нужно найти занятие, которое было бы увлекательным и приятным.

3. Овладение умениями и навыками саморегуляции. Овладение такими психологическими умениями и навыками, как релаксация, идеомоторные акты, определение целей и положительная внутренняя речь, способствуют снижению уровня стресса, ведущего к «выгоранию». Например, определение реальных целей помогает сбалансировать профессиональную деятельность и личную жизнь.

4. Профессиональное развитие и самосовершенствование. Одним из способов профилактики синдрома эмоционального выгорания является обмен профессиональной информацией с представителями других служб. Вообще, сотрудничество даёт ощущение более широкого мира, чем тот, который существует внутри отдельного коллектива. Для этого существуют различные курсы повышения квалификации, всевозможные профессиональные, неформальные объединения, конференции, где встречаются люди с опытом, работающие в других системах, где можно поговорить, в том числе и на отвлеченные темы.

5. Избегание ненужной конкуренции. В жизни очень много ситуаций, когда мы не можем избежать конкуренции. Но слишком уж большое стремление к победе создает напряжение и тревогу, делает человека излишне агрессивным, что способствует, в свою очередь, возникновению синдрома эмоционального выгорания.

6. Эмоциональное общение. Когда учитель анализирует свои чувства и ощущения и делится ими с другими, вероятность выгорания значительно снижается, или этот процесс не так явно выражен. Поэтому рекомендуется, чтобы коллеги в сложных ситуациях обменивались мнениями, искали и находили у них профессиональную поддержку.

7. Физические нагрузки, здоровый образ жизни.

Эмоциогенные формы профессиональной дезадаптации работающих учителей (в ярко выраженной форме это синдром эмоционального выгорания) являются характерным признаком данного вида труда и в то же время могут быть проявлением профессиональной непригодности, поэтому очень важно, чтобы вне рабочего времени учитель мог, получая некоторую физическую нагрузку отвлечься от работы «и умом и телом». Неправильное питание, злоупотребление спиртными напитками, табаком, уменьшение или чрезмерное повышение

массы тела усугубляют проявление синдрома эмоционального выгорания. Если же этот синдром является уже неотъемлемым атрибутом личности профессионала, то, возникает необходимость профессиональной психологической помощи.

При подготовке современного педагога крайне необходимо формировать у него высокую стрессоустойчивость, готовность и способность успешно действовать в стрессовых обстоятельствах, уметь управлять своими психическими состояниями, использовать соответствующие психологические защиты. Практика показывает, что педагог может и не проявить соответствующего уровня своего мастерства, профессионализм: если он не подготовлен действовать в затрудненных условиях, воздействию на него стрессовых, экстремальных обстоятельств профессионального, социального, экологического и другого характера. И потому необходимым условием профессиональной готовности учителя является психологическая готовность, которая характеризуется соответствующим уровнем устойчивости его психики к воздействию стрессовых обстоятельств, адаптивности личности ее достаточной стрессозащищенностью, уверенности в своих силах и возможностях, в целом соответствующим уровнем надежности его психики и возможностью осуществления сознательной саморегуляции. Важно иметь в виду, что профессиональная готовность педагога является составной частью более широкой готовности его психики, сознания, организма к жизнедеятельности в целом, при этом частью основной и базовой, определяющей успешность его жизни.

Литература

1. Голод, С. И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты [Текст] / С. И. Голод. – Ленинград : Наука, 1984. – 136 с.
2. Кээрберг, А. В. Влияние квартирных условий на стабилизацию семьи [Текст] / А. В. Кээрберг. – Рига, 1980. – 131 с.
3. Орел, В. Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы [Текст] / В. Е. Орел // Психологический журнал. – 2001. – Т.22. – № 1. – С. 90–101.
4. Тийт, Э. Факторы риска, вызывающие расторжения брака. [Текст] / Э. Тийт. – Рига, 1980. – С. 108.
5. Щепаньский, Я. Элементарные понятия социологии [Текст] / Я. Щепаньский. – М. : Просвещение, 1969. – 146 с.
6. Halisch, F., Kuhl, J. Motivation, intention and volition. – Berlin, N.Y.: Springer Verlag, 1987. – P. 436.
7. Kern, R., White, J. Brief therapy using the life-style scale // Indi-

vid. Psychol. – 1989. – V. 45. – N 1-2. –P. 186-190.

8. Kendis, R. J. An attitude of gratitude: The adaptation to aging of the elderly Jap. In America. – N.Y. : AMS, 1989. – V. XII. – P. 243.

9. Llory, M., Montmayeul R. The concept of organizational stress // Trans. Amer. Nucl. Soc. – 1992. – V. 66. – P. 84-85.

10. Moss, R. H., Tsu, V. D. The crisis of phsysical illness: an over-view // Coping with physical illness. – N.Y., 1997. – P. 3-21.

ПОДГОТОВКА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ: ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.

ВАЛЬКОВА Н. А., ЦАРЕГОРОДЦЕВА Т. А.

г. Йошкар-Ола, Марийский государственный университет

В сфере образования взрослых все более актуальной становится проблема профессиональной подготовки преподавателей к работе со взрослыми. Чтобы соответствовать современным требованиям общества и удовлетворять образовательные потребности взрослого населения, преподаватель должен иметь достаточно высокий уровень сформированности андрагогической компетентности.

Вопросам формирования андрагогической компетентности преподавателя посвящены научные статьи и исследования С. Г. Вершловского, Е. Н. Елизаровой, М. Г. Ермолаевой, О. А. Клиценко и др. Анализ научных работ по проблеме андрагогической компетентности показал, что данное понятие различными исследователями трактуется чаще всего как определенный набор знаний, умений и качеств преподавателя, позволяющих эффективно взаимодействовать с взрослыми обучаемыми.

Мы полагаем, что преподаватель сферы образования взрослых должен обладать следующими знаниями: психолого-педагогическими знаниями о взрослом; знанием основ андрагогики, знанием системы непрерывного и системы дополнительного профессионального образования; знанием специфики деятельности преподавателя сферы образования взрослых; теоретическими знаниями преподавателя по применению активных методов и форм обучения взрослых (тренинги, деловые игры, дискуссии, анализ ситуаций, диспуты, конференции, мастерские и т.д.), а также знаниями в области применения ИКТ в образовании взрослых.

Полученные теоретические знания лишь тогда обретают ценность, когда они могут быть успешно применены на практике. Таким

образом, преподаватели должны уметь применять активные методы обучения, организовать самостоятельную работу взрослых обучающихся, выстраивать процесс обучения с учетом возрастных особенностей взрослых, а также использовать ИКТ в процессе обучения взрослых.

Особое внимание по отношению к деятельности преподавателя сферы образования взрослых уделяется коммуникативным умениям. Коммуникативный аспект андрагогической деятельности предполагает способность, готовность и стремление преподавателя равноправно общаться с обучающимися взрослыми, находясь в позиции принимающего, понимающего и признающего их другого взрослого.

К коммуникативным умениям преподавателя сферы образования взрослых мы причисляем: умение устанавливать благоприятную психологическую атмосферу; умение конструктивно разрешать конфликтные ситуации; умение излагать учебный материал в соответствии с современными требованиями культуры речевого общения; умения выстраивать процесс общения с учетом психофизиологических особенностей взрослых.

Говоря о профессионально значимых личностных качествах преподавателя сферы образования взрослых, исследователи выделяют следующие: тактичность, педагогическая интуиция, эмпатия, толерантность. Не менее значимым в структуре андрагогической компетентности является педагогическая рефлексия. Перечисленные личностные качества преподавателя сферы образования взрослых лежат в основе его личностно-ориентированной направленности. Личностно ориентированная направленность в деятельности преподавателя выражается в его профессиональной позиции.

Фактически вся подготовка преподавателей сферы образования взрослых должна сводиться к переоценке их внутреннего «Я», т.е. в конце обучения преподаватели должны если не занять новую позицию по отношению к взрослым обучаемым, то осознать, что позиция школьного преподавателя ни в коем случае не должна переноситься на работу с взрослым контингентом.

Подготовка преподавателей сферы образования взрослых будет проходить успешно, если процесс обучения будет выстраиваться с применением активных форм, методов и технологий. Именно «активная включенность педагога в процесс непрерывного учения является главным условием развития его творческого потенциала: его компетентности и педагогического мышления, его социальной и профессиональной мобильности, его гражданской позиции и профессионально значимых качеств личности» [1].

Мы рассматриваем применение активных методов и форм обучения в процессе подготовки преподавателей сферы образования взрослых с двух позиций: как процесс моделирования их последующей деятельности по организации учебного процесса с взрослыми обучаемыми, так и средство для снятия напряжения во время занятий; для развития навыков профессионального общения слушателей; для успешного освоения слушателями содержания программы обучения; для роста творческой активности и личностного роста будущих преподавателей сферы образования взрослых.

Подготовка будущих преподавателей сферы образования взрослых осуществлялась нами в рамках программы дополнительного профессионального образования «Преподаватель высшей школы» в Марийском государственном университете (МарГУ). В данную Программу был включен блок дисциплин, направленных на подготовку молодых преподавателей к работе с категорией «взрослый». Рассмотрим, какие методы, формы и технологии обучения были использованы в процессе формирования необходимых знаний, умений и личностных качеств будущих преподавателей сферы образования взрослых.

При изложении теоретического материала нами использовались лекции-дискуссии и проблемные лекции.

Проблемная лекция нами использовалась в случае сложности и противоречивости материала, например, при изучении темы «Лекция как основная форма обучения взрослых в высшей школе». После того, как преподаватель давал определение понятия «лекция» и классифицировал основные виды лекций, слушатели Программы были поделены на 2 группы: 1) выделяющие положительные моменты и преимущества лекции и 2) выделяющие недостатки лекционной формы работы. Обучаемые высказывали свое мнение, подкрепляя свои выступления аргументами.

Обсуждение проходило в свободном режиме, что раскрепощало обучаемых и превращало их в активных участников учебного процесса. Результатом совместной деятельности преподавателя и обучаемых стала развернутая таблица о достоинствах и недостатках лекции как формы обучения взрослых в вузе.

Практические занятия проходили в форме семинаров.

Семинары являются наиболее эффективной организационной формой учебного процесса. Особенностью семинарских занятий являлась форма коллективной творческой дискуссии, которая предоставляла возможность равноправного, активного участия каждого слушателя в обсуждении теоретических позиций, предлагаемых решений, оценки их обоснованности, обмена идеями, суждениями.

На практических занятиях мы использовали технологию творческих мастерских, метод конкретных ситуаций и метод проектов.

Первым шагом к достижению цели по формированию андрагогической компетентности обучаемых стала работа в творческих мастерских. Особый эффект мастерская оказала на слушателей, которые уже имели опыт работы с взрослыми слушателями. Она как бы запустила процесс самопознания, самоопределения. Мастерская создала условия для овладения различными типами рефлексии – эмоциональной и интеллектуальной, коммуникативной и кооперативной. Внутреннее осознание неполноты или несоответствия своего старого знания новому, открытому на мастерской, породило внутренний эмоциональный конфликт, побуждающий к погружению в рассматриваемую проблему, к поиску ответов.

Выполняя диагностическую функцию, мастерская сыграла важную роль в дальнейшем построении учебного процесса. Те обучаемые, которые показали наличие у себя профессионального опыта в области образования взрослых, стали своеобразным активом во время организации процесса обучения. Такие слушатели легче шли на контакт с преподавателями, они делились своим опытом с другими, с ними можно было выходить на дискуссию по теме образования взрослых во время чтения проблемных лекций и т.д.

Метод анализа конкретных ситуаций использовался нами во время изучения раздела «Конфликтология» и на практикуме «Профессиональное общение». Данный метод позволил расширить запас знаний слушателей о психологической природе конфликта, его функциях, структуре, а также сформировать умения по конструктивному разрешению межличностных конфликтов, возникающих в различных системах отношений.

Данный метод использовался также для развития умений и навыков, необходимых для практической реализации трех основных функций педагогического общения: информативно-коммуникативной (обмен информацией); аффективно-коммуникативной (восприятие и передача эмоций); регулятивно-коммуникативной (изменение поведения в процессе общения).

Метод анализа конкретных ситуаций позволил развить у слушателей навыки передачи эмоций и активного слушания, расширить способы невербального самовыражения при общении; развить способности гибкой стратегии реагирования на изменение ситуации и прогнозирования педагогических ситуаций.

Метод проектов использовался нами во время изучения слушателями курса «Информационные технологии».

Итоговым контролем обучения по данному курсу является защита выпускной работы, которая представляется в виде электронного ресурса. Для создания Web-ресурса слушателям и был предложен метод проектов. Это объясняется тем, что создание проекта такого рода требует наличия значимой проблемы, предоставляющей его исполнителю широкие возможности разнообразной деятельности (проведение социологических опросов, исследований, сбор данных в разных источниках, интервьюирование), использования научных, исследовательских методов (постановка проблемы, выдвижение гипотез, выбор методов исследования, подведение промежуточных итогов, оформление работы).

Создание Web-страницы требует от обучаемых актуализации всех полученных умений и навыков по применению ИКТ в учебном процессе: использование программ MS Office и Internet Explorer, знание языка разметки страниц HTML, обработка графических изображений для размещения в web-документах.

Данный метод обучения является очень продуктивным. Конечный продукт проекта приносит не только ощутимую пользу ее непосредственному исполнителю, который значительно вырастает и в личном, и в образовательном плане за время его выполнения, но и становится достоянием его соучеников – слушателей итогового доклада, зрителей презентации.

Формирование личностных качеств и собственно личностно ориентированной направленности будущих специалистов сферы образования взрослых осуществлялось на тренинге. Полезным результатом группового коммуникативного тренинга в нашем исследовании стало уменьшение числа утверждений, в которых подчеркивался глубоко личностный, не поддающийся влиянию собеседников выбор решений и предпочтений, рост числа положительных утверждений о полезности межличностного общения в поисках оптимальных решений, предпочтительное отношение к компромиссным формам взаимоотношений при групповом обсуждении вопросов.

Тренинг позволил участникам сознательно пересмотреть сформированные ранее стереотипы и решать свои личностные проблемы. Участники пополнили свои психологические знания, у них появился определенный опыт позитивного отношения к себе, к окружающим людям и к миру в целом.

Следует отметить, что формирование таких личностных качеств преподавателя сферы образования взрослых как эмпатия, толерантность, тактичность, рефлексия происходило также и на занятиях во время изучения разделов «Конфликтология» и «Профессиональное

общение», где слушатели получают не только практические навыки общения, но приобретают теоретические знания в данной области.

Анализ результатов процесса обучения по данной Программе показал, что использование активных методов, выбранных адекватно той или иной учебной ситуации, способствовало, с одной стороны, созданию благоприятной психологической обстановки во время занятий и максимально активизировало учебную деятельность обучаемых, с другой.

Литература

1. Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз [Текст] / под ред. С. Г. Вершловского. – СПб. : ГУПМ, 1998.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

АФОНЬКИНА Ю. А.

г. Мурманск, Мурманский областной институт повышения квалификации работников образования и культуры

В современных условиях целью повышения квалификации педагогов является содействие их профессиональному росту. Для ее достижения достаточно успешно решаются такие задачи, как стимулирование профессиональной мотивации, содействие рефлексии и развитию своего опыта, освоение новых педагогических технологий. Традиционно процесс обучения слушателей в системе повышения квалификации направляется не столько на развитие профессионала как личности и субъекта деятельности, сколько на развитие его профессиональной деятельности как таковой.

В то же время обогащение и развитие самой личности является исходной причиной совершенствования его профессиональной деятельности. Важность данной идеи определяется также и тем, что механизмом педагогической деятельности выступает своеобразный «перенос себя в другого».

В образовательной практике сложился ряд факторов, которые, приводя к дисбалансу личности педагога, препятствуют его продвижению на пути профессионального совершенствования. Дисбаланс системы ценностей, информационный поток, динамизм социальной ситуации, деформация функций института семьи, интенсификация образовательного процесса могут явиться причинами, провоцирую-

щими личностную дисгармонию. На одно из первых мест среди качеств личности современного педагога выходит стрессоустойчивость, характеризующая надежность его профессиональной деятельности, то есть способность личности действовать в условиях помех и при этом достигать высоких результатов, сохраняя внутреннюю гармонию и равновесие со средой.

Таким образом, в процессе повышения квалификации важным представляется обучение педагога поддержанию своей психологической безопасности как в профессиональном, так и в личном пространстве.

Для решения данной задачи нами была разработана программа дисциплины «Психологическая безопасность личности педагога» для педагогических работников-слушателей курсов повышения квалификации. Она предполагает реализацию субъектного подхода к повышению квалификации. Мы исходили из того, что, согласно современным подходам [6], субъектность рассматривается через произвольность в действиях, поступках, в поведении и деятельности человека, через свободу самовыражения, возможность выбора своего пути не только в соответствии с обстоятельствами, но и вопреки им. Главной характеристикой субъекта является его активность, направленная на преобразование окружающей действительности и самого себя. Собственная активность человека и является гарантией его успешного профессионального и личностного развития.

Профессиональная деятельность в современных условиях является своеобразной ареной развития и самореализации личности, не только условием существования и приобретения материальных благ, но и формой самовыражения, проявлений творческой активности, способом удовлетворения главных жизненных потребностей [1; 2; 3; 4; 5; 7; 8]. Следовательно, обучение в системе повышения квалификации должно предполагать обеспечение единства профессионального и личностного роста, развитие в единстве профессиональной и личной мотивации слушателей.

Цель программы состоит в том, чтобы сформировать представления о факторах психологической безопасности личности, помочь осознать и утвердить в своей жизнедеятельности те свои личностные особенности, которые повысят эффективность профессиональной педагогической деятельности.

Задачи программы:

– сформировать понимание своих психологических особенностей, способствующих и препятствующих обеспечению психологической безопасности личности;

- обеспечить развитие психологических механизмов самокоррекции неблагоприятных психологических состояний и формирования позитивных состояний;
- помочь освоить приемы саморегуляции, самоуправления жизненным тонусом, работоспособностью и творческими проявлениями;
- способствовать выработке навыков психогигиены деятельности и общения;
- содействовать рациональной постановке и аргументированному обоснованию жизненных целей, выбору целесообразных путей их достижения.

Программа направлена на освоение слушателями совокупности знаний, которую составляют:

- факторы, нарушающие психологическую безопасность личности;
- пути преодоления психологического дискомфорта;
- правила психогигиены деятельности и общения;
- способы преодоления стрессовых состояний.

Программа «Психологическая безопасность личности современного педагога» предполагает формирование следующих умений:

- анализировать свои индивидуальные особенности, в том числе интересы, склонности, способности, темпераментные и характерологические черты;
- анализировать свои мотивы, определяющие поступки в психотравмирующих ситуациях;
- соотносить внешние и внутренние факторы нарушения психологической безопасности;
- формулировать собственные желания, намерения, высказывать свое мнение, мотивируя его, вести диалог в разных коммуникативных ситуациях;
- продуктивно использовать приемы саморегуляции;
- составлять жизненный план, определять пути его достижения.

Приведем краткое содержание разделов программы

1. Психологические угрозы личности.

Сложность социальной ориентировки в современном мире и образовании. Причины повышения психологической напряженности образовательного процесса. Понятия психологической безопасности, стрессоустойчивости, надежности.

Информационная агрессия. Пути получения информации. Влия-

ние информации на человека. Скрытое принуждение. Внушаемость.

Психологические манипуляции и защита от них. Интеллектуальная безопасность. Необходимость беречь свой внутренний мир, контролировать свое поведение.

2. Психологические основы здоровья.

Психологическая безопасность – основа здоровья. Тело и психика. Физическое и психологическое здоровье. Основные потребности человека: в безопасности и защите от всего, что ставит под удар жизнь и здоровье; в общении, привязанности, любви, межличностных связях; в самоуважении и высокой самооценке, в самовыражении или самоактуализации (Н. Колесникова).

Преобладание отрицательных эмоций – психологическая причина нарушения здоровья.

Противоборство мотиваций. Противоречия: «хочу – не хочу», «можно – нельзя», «хочу – нельзя», «можно – не хочу».

3. Мифы о себе.

Установки, которые руководят поведением. План жизни. Жизненный сценарий. Сценарные сообщения, сценарные запреты (Э. Берн). Приемы осознания своего жизненного сценария. Язык ответственности: но / и, не могу / не буду, мне надо / я хочу, я должен / я выбираю, я боюсь / я хотел бы.

Подсознательный потенциал личности. Стили поведения:

– когнитивные: высокая понятийная дифференцированность, рефлексивность – импульсивность, полизависимость – полинезависимость:

– мыслительные: синтетический, идеалист, прагматик, аналитик, реалист.

4. Многоликие конфликты.

Понятие и причины конфликтов. Виды конфликтов. Особенности конфликтов в образовательном процессе. Типы поведения в конфликте. Признаки антипатии как зарождения конфликта. Цепочка реакций: обида – ненависть – беспомощность – разочарование. Способы выражения скрытой обиды: физическое недомогание, враждебность, притворная любовь и доброта.

Я-высказывания и Ты-высказывания. Способы облегчения решения конфликта. Искусство диалога. Идеальная формула коммуникатора (Л. Камерон – Бэндлер). Алгоритм анализа конфликтных ситуаций. Особенности бесконфликтного поведения.

5. Неизбежен ли стресс?

Причины и виды стресса. Стадии стресса. Стенические и астенические эмоции. Стадии развития стрессовой ситуации: состояния

напряженности; мобилизации резервов организма, стенической отрицательной эмоции, астенической отрицательной эмоции, невроз. Симптомы стресса: изнеможение, недоверие и цинизм, раздражительность, депрессия, психосоматические заболевания, вредные привычки.

Факторы понимания и управления стрессовыми ситуациями: осознание, предвосхищение, избегание, оценка, самоутверждение, действие.

6. Как управлять собой?

Принципы мотивационной саморегуляции (А. А. Файзуллаев): умение отличать главное от второстепенного, внутренне спокойствие, эмоциональная зрелость и устойчивость, знание меры воздействия на события, умение подходить к проблеме с разных точек зрения, готовность к любым неожиданным событиям, восприятие действительности такой, как она есть, а не такой, какой человеку хотелось бы ее видеть, стремление к выходу за рамки проблемной ситуации, наблюдательность, дальновидность, стремление понять других, умение извлекать положительный опыт из всего происходящего. Приемы снятия психомышечного напряжения. Работа с дыханием. Сон. Физические нагрузки. Хобби. Саморегуляция психического тонуса посредством изменения внешних условий (Л. П. Гримак): ритуалы, церемониальное поведение, нейтрализация дискомфорта среды с помощью цвета, музыки.

7. Как научиться уверенности?

Уверенность как состояние внутренней силы. Характеристики уверенного и неуверенного человека. Социальный страх. Страх и воля. Направленность на успех. Удача – готовность использовать шанс. Потребность в достижениях.

Везение и невезение. Умение слушать и слышать себя. Механизмы самоактуализации. Самопознание. Самопонимание. Умение жить в настоящем моменте. Система ценностей и осмысленность индивидуального бытия. Способность к пониманию и принятию других. Доверие к процессу жизни.

Приемы устранения чувства страха. «Корсет уверенности». Эффективные модели поведения в ситуации коммуникативного давления.

8. Преодоление депрессии.

Неуверенность и депрессия. Причины депрессии, ее проявления в познавательной, эмоциональной, поведенческой сферах. Приемы преодоления депрессии. Осознание своих особенностей как профилактика депрессии. Баланс «поглаживаний» (Э. Берн): условно положительные, безусловно положительные, условно отрицательные, без-

условно отрицательные.

9. «Я талантлив? Я талантлив!»

Нереализованные способности – психологическая угроза личности. Творчество как составляющая счастья. Творческая позиция, творческий процесс, творческий продукт. Признаки творческого человека. Виды творческой деятельности. Творчество и предназначение человека. Задатки и способности. Актуальные и потенциальные способности.

10. «Кто хозяин моей судьбы?»

Условия построения судьбы. Адаптивность как способность приобретать опыт. Умение учиться на чужих ошибках и делать продуктивные выводы из своих.

Самоуважение. Самолюбие. Самопрезентация. Самохарактеристика. Самооценивание. Самопрограммирование. Самоисцеление.

Психологические установки. Тип личности и судьба. Феномен возложения ответственности.

Создание своего жизненного сценария. Правила принятия решения.

Литература

1. Головей, Л. А. Психология становления субъекта деятельности в периоды юности и взрослости [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Л. А. Головей. – СПб, 1996.

2. Завалишина, Д. Н. Профессиональная деятельность как смысл жизни. Психологические аспекты проблемы смысла жизни [Текст] / Д. Н. Завалишина / под ред. В. Э. Чудновского. – М., 1997.

3. Каверин, С. Б. Мотивация труда [Текст] / С. Б. Каверин. – М., 1998.

4. Климов, Е. А. Путь в профессионализм. Психологический взгляд [Текст] Е. А. Климов. – М., 2003.

5. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст] / А. К. Маркова. – М., 1996.

6. Панферов, В. Н. Психология человека [Текст] / В. Н. Панферов. – СПб, 2000.

7. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст] / Ю. П. Поваренков. – М., 2002.

8. Пряжников, Н. С. Психология труда и человеческого достоинства [Текст] / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – М., 2001.

МАСТЕРСТВО В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

АКМАМБЕТОВА М. Е.

г. Астрахань, Астраханский государственный университет

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет не только количественную меру, но и качественные характеристики. Содержание и организацию педагогического творчества можно правильно оценить, лишь определив уровень творческого отношения педагога к своей деятельности, который отражает степень реализации им своих возможностей при достижении поставленных целей. Мастерство педагогической деятельности является важнейшей ее характеристикой, и она обусловлена тем, что многообразие педагогических ситуаций, их неоднозначность требуют вариативных подходов к анализу и решению вытекающих из них задач.

Известно, что развитие сознания и творческих параметров человека шло по пути от простого созерцания к глубокому познанию действительности и лишь затем к ее творческому преобразованию. Мастерство – это деятельность, порождающая нечто новое, ранее не бывшее, на основе реорганизации имеющегося опыта и формирования новых комбинаций знаний, умений, продуктов. Мастерство имеет разные уровни. Для одного уровня мастерства характерно использование уже существующих знаний и расширение области их применения; на другом уровне создается совершенно новый подход, изменяющий привычный взгляд на объект или область знаний.

При этом нужно иметь в виду, что мастерство как специфический вид человеческой деятельности наряду с новизной характеризуется и прогрессивностью. Такой подход к сущности мастерства согласуется с идеями гуманистической педагогики, с развитием личности, культуры, общества. Истинное мастерство гуманно по своей природе, поскольку оно приводит к развитию и саморазвитию личности и соответственно культуры и общества.

Мастерство как вид человеческой деятельности имеет ряд признаков, характеризующих его как целостный процесс:

- наличие противоречия проблемной ситуации или творческой задачи;
- социальная и личная значимость и прогрессивность, которая вносит вклад в развитие общества и личности;
- наличие объективных предпосылок, условий для развития мастерства;
- наличие субъективных предпосылок для творчества;

– новизна и оригинальность процесса или результата.

Если из названных признаков осмысленно исключить хотя бы один, то мастерство либо не состоится, либо деятельность не может быть названа мастерской.

Педагогическая деятельность – процесс постоянного творчества. Но в отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство), творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности. Конечно, творчески работающий педагог, а тем более педагог-новатор, создает свою педагогическую систему, но она является лишь средством для получения наилучшего в данных условиях результата.

Мастерство обусловлено творческим потенциалом личности, который, если вести речь о педагоге, формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идеи, умения и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. С другой стороны, опыт убеждает, что мастерство приходит только тогда и только к тем, для кого характерно ценностное отношение к труду, кто стремится к повышению профессиональной квалификации, пополнению знаний и изучению опыта, как отдельных педагогов, так и целых педагогических коллективов.

Нередко природу педагогического мастерства видят в том, что педагогический труд по преимуществу умственный, а умственный – значит творческий. Но умственный труд нельзя прямо отождествлять с творческим. Без специальной подготовки, знаний, представляющих собой отражение обобщенного социального опыта, накопленного предшествующими поколениями, педагогическое мастерство, кроме как на уровне проб и ошибок, невозможно. Только эрудированный и имеющий специальную подготовку педагог на основе глубокого анализа возникающих ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента способен найти новые оригинальные пути и способы ее решения.

Потенциал мастерства любого человека, в том числе и педагога, характеризуется рядом особенностей личности, которые называют признаками творческой личности. При этом авторы приводят разные перечни таких признаков. Они выделяют способность личности замечать и формулировать альтернативы, подвергать сомнению на первый взгляд очевидное, избегать поверхностных формулировок; умение вникнуть в проблему и в то же время оторваться от реальности, уви-

деть перспективу; способность отказаться от ориентации на авторитеты; умение увидеть знакомый объект с совершенно новой стороны, в новом контексте; готовность отказаться от теоретических суждений, деления на черное и белое, отойти от привычного жизненного равновесия и устойчивости ради неопределенности и поиска.

Другие авторы относят к признакам творческой личности легкость ассоциирования, способность к оценочным суждениям и критичность мышления, готовность памяти и способность к свертыванию операции, обобщению и отбрасыванию несущественного.

Третьи авторы считают личность мастером, если она креативна, и называют семь признаков креативности: оригинальность, эвристичность, фантазия, активность, концентрированность, четкость, чувствительность.

Область проявления педагогического мастерства определяется структурой педагогической деятельности и охватывает все ее стороны: конструктивную, организаторскую, коммуникативную и гностическую. В современной литературе педагогическое мастерство понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах. Обращаясь к решению неисчислимого множества типовых и нестандартных задач, педагог так же, как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристического поиска: анализ педагогической ситуации; проектирование результата в соответствии с исходными данными; анализ имеющихся средств, необходимых для проверки предположения и достижения искомого результата; оценка полученных данных; формулировка новых задач.

Следовательно, опыт мастерства педагогической деятельности – возникновение замысла, его проработка и преобразование в идею, обнаружение способа воплощения замысла и идеи – приобретает при условии систематических упражнений в решении специально подобранных задач, отражающих педагогическую действительность, и организации как учебной, так и реальной профессионально-ориентированной деятельности будущих педагогов.

Однако мастерство педагогической деятельности нельзя свести только к решению педагогических задач. Тем не менее, решение специально подобранных задач, направленных на развитие тех или иных структурных компонентов творческого мышления, является важнейшим условием развития мастерства личности педагога.

Классификация задач, адекватных формированию такого потенциала личности, целесообразно осуществить, выделив наиболее яркие черты творческой деятельности. Это могут быть задачи на перенос

знаний и умений в новую ситуацию, на явление новых проблем в знакомых (типичных) ситуациях, выделение новых функций методов и приемов, на комбинирование новых способов деятельности из известных. Этому же будут способствовать и упражнения в анализе педагогических фактов и явлений, разложении их на составляющие, выявлении рациональных основ тех или иных решений и рекомендаций.

Часто сферу проявления мастерства педагога непроизвольно сужают, сводя ее к нестандартному, оригинальному решению педагогических задач. Между тем мастерство педагога не в меньшей мере проявляется и при решении коммуникативных задач, выступающих своеобразным фоном и основанием педагогической деятельности. В сфере личности педагогическое мастерство проявляется как самореализация педагога на основе осознания себя творческой индивидуальностью, как определение индивидуальных путей своего профессионального роста и построение программы самосовершенствования.

Педагогическое мастерство – процесс, начинающийся от усвоения того, что уже было накоплено, к изменению, преобразованию существующего опыта. Путь от приспособления к педагогической ситуации до ее преобразования составляет суть динамики мастерства учителя.

Между простым педагогическим мастерством и новаторством часто трудно бывает провести границу, потому что, овладев известными принципами и методами, педагог обычно не останавливается на достигнутом. Находя и используя все новые и новые оригинальные приемы или по-новому, эффективно сочетая старые, педагог-мастер постепенно становится настоящим новатором.

Педагогическое новаторство является условием развития образования, поскольку оно вносит в него различного рода новации. Последние выражаются в тенденциях накопления видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательном пространстве. Их следствием могут быть как частичные трансформации в содержании образования и педагогических технологиях, так и глобальные изменения в сфере образования. Педагогическое мастерство – это деятельность педагога на уровне образцов и эталонов, отработанных в практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях. Мастерство педагога прямо не связано со стажем его работы. В отличие от мастерства, педагогическое творчество, как отмечает А. К. Маркова, – это всегда поиск и нахождение нового: либо для себя (обнаружение педагогом вариативных нестандартных способов решения педагогических задач), либо себя и для других (создание новых оригинальных подходов отдельных приемов, перестраивающих из-

вестный педагогический опыт).

Каждый педагог продолжает дело своих предшественников. Педагог-творец видит шире и значительно дальше. Каждый педагог так или иначе преобразует педагогическую действительность, но только педагог-творец активно борется за кардинальные преобразования и сам в этом деле является наглядным примером.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК ФОРМА ПОВЫШЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ПЕДАГОГА ДООУ

КНЯЗЕВА Н. И.

г. Норильск, Норильский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки

При переходе в режим развития образовательного учреждения необходима оптимизация работы всех структур, освоение инноваций, способствующих качественным изменениям деятельности ДООУ.

Перевод детского дошкольного учреждения в режим развития зависит от реализации как основных функций управления: анализа, планирования, организации, контроля и регулирования процесса трансформации, так и от собственно анализа образовательной деятельности дошкольного учреждения. В этой связи уместен вопрос: насколько инновации, привносимые в учреждение, соответствуют насущным потребностям и возможностям ДООУ, удовлетворяют детей, родителей, педагогов, способствуют достижению устойчивых, высоких показателей.

Безусловно, определение актуальных проблем и перспектив развития ДООУ достаточно затруднительно без использования технологии проектирования. Сегодня уже можно с уверенностью говорить о выходе большинства ДООУ в режим поиска, который, по сути, является промежуточным этапом на пути к режиму развития. К тому же, многие руководители дошкольных учреждений, с чем мы, безусловно, согласны, рассматривают проектирование образовательных систем как обновленную форму организации методической работы.

Рассматривая методическую работу коллектива ДООУ через организационно-педагогическую деятельность, необходимо отметить, что она сосредоточивается на определении путей перехода из существующего состояния в качественно новое, перехода на более высокий уровень развития, в поисковый режим работы, что предполагает:

- создание временной творческой группы;

- знакомство с различными видами дошкольных учреждений на собраниях трудового коллектива и родительских собраниях;
- выбор вида ДООУ посредством сбора и обработки мнений педагогов, родителей; анализ социологического обследования микрорайона для выявления социального заказа населения;
- разработку вариантов модели выбранного вида ДООУ на основе своей комплексной программы развития;
- знакомство членов педагогического коллектива с различными вариантами моделей выбранного вида ДООУ на педагогическом Совете;
- сбор и обработку мнений о варианте модели ДООУ педагогов и родителей;
- выбор на Совете педагогов модели ДООУ и определение мер по совершенствованию педагогического процесса в переходный период.

Эти, по существу аналитические задачи, поставленные перед коллективом предполагают и создание, моделирование новых педагогических систем, и разработку процессов и ситуаций, и прогнозирование возможных результатов.

Именно эти шаги в проектной деятельности предполагают и самообразование, и повышение квалификации посредством прохождения обучения на курсах повышения квалификации.

К примеру, первым шагом – составлением концепции к проектированию модели будущего детского сада (исследовательского проекта в группе, проектированием собственной деятельности в рамках аттестационной работы), может стать постановка стратегической задачи (переход от детского сада с приоритетным художественно-эстетическим направлением к Центру эстетического развития ребенка). И здесь для корректной постановки цели и ответов на вопросы «Как?», «Что?» и пр. возникает необходимость не только в умении анализировать состояние материально-технической базы ДООУ, уровня педагогического мастерства кадров или состояния образовательной работы и достижений выпускников, но и умения работать с научной и методической литературой.

Результаты деятельности временной (а может быть постоянной!) творческой группы по моделированию могут быть представлены в виде концепций, схем, положений, модели, что также предусматривает методическую грамотность коллектива педагогов-участников проекта.

Как правило, перед администрацией дошкольного учреждения, в период работы коллектива в проектной деятельности, возникает вопрос о целесообразности:

- творческих контактов с вузами, учеными, школами города, научными и культурными центрами;
- углубленной работы педагогического коллектива по основной теме исследовательской деятельности;
- разработки методических пособий;
- проведения лекций, семинаров, практикумов, творческих мастерских, игр, тренингов.

Метод проектов «предлагает» несколько вариантов участия педагогов в проектной деятельности:

I. Педагог рядом – как наблюдатель, соратник, коллега.

II. Педагог как ученик (его будут учить чему либо).

III. Педагог – как соперник: он ищет другие пути решения вопроса, ждет других результатов, работает с другой группой.

IV. Педагог может быть наставником (методистом), обучающим других искусству работы в проекте, искусству анализа и эксперимента, оказывать своевременную методическую помощь.

Другими словами, нарабатывая собственную методическую грамотность в процессе работы с исследовательским проектом, педагог может стать исследователем, экспериментатором, наблюдателем, научным работником, теоретиком и даже «белой вороной».

Именно поэтому участие в проекте, проектной деятельности можно рассматривать не только как новую форму организации работы в учреждении, но и как средство, определяющее методическую компетентность специалиста ДОУ.

Итогами проектной деятельности в воспитательно-образовательном процессе ДОУ могут стать:

- показатели развития детей;
- результативность, уровень освоения детьми программ и технологий;
- системный подход к анализу и планированию работы ДОУ;
- достижения педагогического коллектива;
- стабильность работы;
- успешное участие педагогов в методических мероприятиях города, ДОУ;
- результативность (написанные программы дополнительного образования детей дошкольного возраста; аттестационные работы, квалификационные работы, статьи и публикации и т.д.).

Не следует скидывать со счетов оценку работы коллектива ДООУ, как результат, родителями. Родители одного из коллективов города Норильска, который участвует в проектной деятельности в течение года, отмечают: 1) «... теплый микроклимат в коллективе как группы, так и в саду ...»; 2) «... комфортность детей и родителей в детском саду ...»; 3) «частые и богатые информацией сообщения воспитателями для родителей»; 4) «результативность на занятиях»; 5) «стало интересней» и т.д.

Безусловно, к этому можно добавить и положительную оценку выпускников-воспитанников детского сада, выстроенную по другому принципу финансово-экономическую и хозяйственную деятельность, направленные на создание условий для инновационного педагогического процесса. Перевод дошкольного учреждения в режим развития всегда зависит от реализации основных функций управления учреждением: анализа, планирования, организации, контроля и регулирования процесса трансформации.

Проектную деятельность в образовательном учреждении можно рассматривать не только как новую форму организации работы в учреждении, и не только как средство, определяющее методическую компетентность специалиста образования, определение актуальных проблем и перспектив развития всего ДООУ затруднительно без использования технологии проектирования. На основе полученных результатов в проекте разрабатывается концепция и ориентиры для разработки стратегии развития дошкольного учреждения, выявляется способ построения системы педагогической деятельности всего педагогического коллектива.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖАХ

ТИМОНИНА И. В.

г. Кемерово, Кемеровский государственный университет

В настоящее время в педагогическом мире не возникает столько вопросов как в интеграции науки с методической службой. И это не случайно. Существующее ранее разделение сфер науки и образования, при котором подавляющая масса педагогов высшей школы и исследователей была далека от педагогической работы, породило массу проблем: Как повысить квалификацию преподавательского состава педа-

гогического колледжа без отрыва от производства? Как преодолеть консервативные формы преподавания и заинтересовать педагогов современными технологиями обучения?

Преодоление этого разрыва требует коренной перестройки обеих сфер: и науки, и образования, а также решения ряда задач:

- формировать и развивать новое педагогическое мышление, обеспечивать консолидацию, сплочение педагогических коллективов в области научной и практической деятельности,

- вырабатывать единое педагогическое кредо, общие ценности и традиции,

- способствовать реализации обновления содержания образования, а также перестройке воспитательно-образовательного процесса с учетом современных документов, принятых в области образования,

- внедрять режим научного поиска и инициировать конструирование новых методов и приемов в педагогическую деятельность, как объективное условие самообразования педагогических кадров.

По самой своей сути методическая работа это, прежде всего, научная деятельность, связанная с освоением теорий, понятий, фактов, достижений науки. Этот вид деятельности, направленный на овладение педагогической культурой, предусматривающий современное знание технологий преподавания учебных предметов, умение анализировать, прогнозировать и конструировать воспитательно-образовательный процесс с учетом требований сегодняшнего дня; это научно-предметная увлеченность преподавателей, творческая инициатива, освоение педагогическим сообществом нововведений и их эффективное использование в практике на научной основе.

Исходя из современных условий специфики деятельности педагогического колледжа, который должен иметь условия для постоянного повышения квалификации своих педагогических кадров, необходимо было изменить организацию методической службы в целом. В течение двух лет межвузовская кафедра общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета в лице своих преподавателей тесно сотрудничает с методической службой педагогического колледжа. Это существенно повлияло на повышение уровня профессиональной переподготовки преподавательского состава педагогического колледжа.

Основной формой сотрудничества стал педагогический лекторий, направленный на повышение качества преподавания в колледже, а также практикум «Профессиональный опыт: коллега-коллеге». На протяжении ряда лет преподавателям колледжа читался курс «Технологии профессионально ориентированного обучения».

В основе курса – теоретический и практический блоки, позволяющие расширить и систематизировать знания преподавателей в области современных образовательных технологий, а также в выборе оптимальной стратегии преподавания в зависимости от уровня подготовки студентов. В процессе занятий рассматриваются методические и технологические проблемы современной дидактики (на примерах ряда конкретных учебных дисциплин), анализируются основные виды и формы учебной деятельности преподавателя в колледже (лекция-беседа, визуальная лекция, лекция с заранее запланированными ошибками; лекция-провокация, лекция-интервью; семинар-дискуссия, семинар-игра, практикум-«открытие» и другие).

Особое внимание уделялось методам и приемам методической проработки профессионально ориентированного материала; рассматривалось влияние содержания конкретных учебных дисциплин на выбор технологии обучения.

Данный курс также помогал унифицировать терминологический аппарат и ряд понятий из области образовательных технологий (техника проблемного моделирования, структура проблемного модуля, процессуальный подход в обучении, технология проектного обучения, активные методы обучения, голографический подход в педагогике и другие).

Необходимое место в курсе занимает обучение активным методам преподавания, в частности практики конструирования и использования деловых игр в учебном процессе колледжа. Именно технология организации и проведения разнообразных деловых игр вызывает много вопросов и проблем у преподавателей. В процессе занятий использовались и практически «проигрывались» разные виды деловых игр, где педагогам удалось побывать в разных ролевых позициях и оценить сложность, достоинства и недостатки использования данного вида деятельности в учебном процессе.

Достаточно важное место в курсе занимает технология анализа собственной педагогической деятельности преподавателя: проектирование учебного процесса (разработка учебной программы курса – технологический эскиз; принципы построения, структура курса; проект проведения нестандартного учебного занятия и многое другое).

Особая зона сотрудничества – это взаимопосещение учебных занятий со студентами преподавателями колледжа «открытых» занятий своих коллег, как в колледже, так и в вузе. Обмен мнениями, анализ нетрадиционных учебных занятий с использованием современных технологий обучения позволяет расширить границы собственного преподавательского опыта, а также оказать помощь преподавателям в

выборе и модификации оптимальной педагогической технологии профессионально ориентированного обучения.

Таким образом, тесное сотрудничество двух педагогических коллективов помогает решить ряд проблем, связанных с внедрением в практику новых технологий профессионально ориентированного обучения.

ДИАГНОСТИКА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ КАК ПОКАЗАТЕЛЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОЕКТНОЙ КУЛЬТУРЫ

ФИЛИМОНЮК Л. А.

г. Ставрополь, Ставропольский государственный университет

Переход от нормативной к инновационной педагогической деятельности и необходимость ее проектирования предполагает анализ собственных действий учителя, его переживаний, установок, методического инструментария, приемов и подходов, сложившихся в прежнем педагогическом опыте, реинтерпретацию смысловых ориентиров, что ведет к более высокому личностному и профессиональному развитию педагога, формированию его проектной культуры.

Способность проектировать инновационную педагогическую деятельность следует рассматривать как системообразующий компонент работы учителя. Под диагностикой инновационной деятельности учителя как показателя уровня сформированности проектной культуры мы понимаем совокупность способов изучения и оценки признаков, характеризующих профессиональную готовность учителя к реализации этой деятельности и её осуществлению.

Основные теоретические положения о сущности инновационных процессов определяют и направления диагностики их исследования.

Во-первых, представление о нововведении как о процессе, включающем стандартизированный набор этапов. В зависимости от того, на чём центрируется исследователь, формируется два представления этого процесса. В одном случае его сущность видится в логике принятия решений, в другом – в основании процесса кладётся жизненный цикл нововведения и рассматривается последовательность его фаз и стадий. В диагностическом плане это означает, что исследователь должен чётко определить, на каком этапе находится нововведение и по отношению к каким этапам стоит задача диагноза.

Во-вторых, нововведение можно рассматривать как специфически возникающий и развивающийся процесс, противостоящий традиционным процессам. В соответствии с этим разводятся такие предметы диагностики, как собственно инновационный процесс (его структура, участники, складывающиеся организационные формы) и среда, в которой развёртывается этот процесс.

Достоверная оценка инновационной деятельности учителя возможна только на основе целостного изучения личности и эффективности деятельности главного субъекта этого процесса-педагога.

С целью выявления осведомлённости о новшестве, определения отношения к новшеству, проводилось интервью, которое включило следующие вопросы:

1. В чём содержание новшества: цель, технология, новизна, эффективность по сравнению с другими аналогами?

2. Каковы традиции, история нововведения: является ли оно оригинальным или «переносом» в новые условия ранее имеющейся педагогической идеи; в чём различие условий в этом случае, какие трудности встретились на пути внедрения новшества ранее, были ли другие попытки переноса этой идеи и чем они кончались?

3. Какова организационная структура новшества: кто инициатор, каков уровень его профессионального мастерства, от кого зависит материальное оснащение эксперимента и др.?

4. Какие основные трудности ожидают нововведение: неразработанность отдельных этапов, противодействие новшеству, недостаточная личная заинтересованность руководства, отсутствие материальной базы и др.?

5. Что изменится в ходе внедрения новшества в развитии личности учащихся, в содержании работы, в профессиональном и личностном росте учителя?

Анализ особенностей инновационных процессов в школах г. Ставрополя и Ставропольского края показал, что большинство учителей работают над собой без ориентации на творческий стиль деятельности, около 54,3% учителей не знают сущности новых дидактических и воспитательных концепций, их отличий и преимуществ.

При самооценке педагогических умений и навыков в основном фигурируют традиционные показатели: знание своего предмета, умение его преподавать, культура общения, организационные и конструктивные умения, которые остаются основными критериями профессионального мастерства учителя. Всё это свидетельствует о том, что необходимо выработать новый взгляд на систему педагогической деятельности современного учителя и методы его диагностики. В этой

связи большое значение имела методика самоанализа инновационной деятельности, она включала следующие вопросы:

1. Какие новшества, на Ваш взгляд, в первую очередь необходимы в школе?
2. Знакомы ли Вы с методикой организации экспериментальной работы в школе?
3. Как Вы думаете, где можно узнать учителю о различных новшествах?
4. Если бы Вам предоставили возможность заниматься инновационной деятельностью, к кому бы Вы обратились за помощью?
5. Как Вы думаете, какие трудности могут встретиться на пути введения новшества?
6. Что может измениться в Вашей деятельности в ходе осуществления нововведения?
7. К кому Вы можете обратиться за помощью при введении новшества?
8. Как отнесутся Ваши коллеги к вводимому Вами новшеству?
9. Как Вы думаете, какие причины побуждают учителя применять различные новшества?
10. Ожидаете ли Вы личного удовлетворения от введения нового в педагогический процесс?

Одним из главных направлений диагностики инновационной деятельности является исследование креативности учителя. Инновационная деятельность и креативность как способность к её высокопродуктивному осуществлению может измеряться на разных уровнях.

Первый уровень диагностики – реальная инновационная деятельность учителя, осуществляемая фрагментарно, когда отдельные, ярко выраженные фрагменты введения новшеств используются для распознавания творческого потенциала личности и делается прогноз о том, что и другие фрагменты могут быть столь же качественными. На этом уровне диагностики креативности процесс инновационной деятельности и результат чётко не разграничиваются.

Позднее, когда вопросы диагностики творческого потенциала учителя и составления эффективных прогнозов приобретают практическую актуальность, возникает потребность в разработке особых методов исследования креативности. Сначала речь идёт о диагностике результативной стороны творческой деятельности. Фактически такая диагностика может быть осуществлена с помощью тестов креативных достижений, где проверялось бы не то, как педагог знает программу того или иного предмета, а как он творчески способен его преобразовать, решая задачу творческого типа, имеющую не одно решение, а

множество. В этих тестах, на наш взгляд, задания творческого характера должны быть прямо и непосредственно связаны с конкретным новшеством той области, предмета, на которые направлены инновационные поиски. Также они должны в достаточно всеобщей форме отражать механизмы творческой деятельности именно в данной конкретной сфере.

Дальнейшее развитие средств диагностики творческих достижений учителя идёт по линии рассмотрения креативности вне связи с конкретной сферой деятельности, а вообще, как некое творческое отношение к любой жизненной ситуации, не связанное с конкретными специальными достижениями или профессиональными знаниями. В этом случае задания могут быть простыми и всеобщими.

Совершенствование диагностики оказывает обратное влияние на развитие самой инновационной деятельности и её механизмов, что, в свою очередь, даёт толчок формированию новых диагностических средств. Это выражается прежде всего в том, что диагностика только результатов творческой деятельности оказывается явно не достаточной, эта диагностика, оказывая стимулирующее влияние на развитие творческой деятельности, быстро приводит к необходимости выяснить, каким же путём, с помощью каких механизмов может быть получен тот или иной творческий результат, т.е., наряду с диагностикой креативности «по результатам», нуждается в диагностике и сам инновационный процесс. Это процесс получения творческого результата может быть получен при приближении к реальному процессу введения новшеств. В данном случае речь идёт об осуществлении творческого процесса на основе освоенных эвристических технологий.

В учительской и студенческой среде существует разное отношение к созданию, освоению и использованию педагогических инноваций; при этом 46,5 % учителей и 47,6 % выпускников участвуют в использовании и распространении педагогических нововведений и поддерживают их, а 53,5 % учителей и 52,4 % выпускников в целом выражают отрицательное отношение к ним, хотя и предпринимают попытки реализовать нововведения на практике в силу сложившегося общественного мнения, наличия нормативных документов.

Отношение учителей и выпускников к педагогическим инновациям свидетельствует об их готовности осуществлять инновационную деятельность, предполагающую творческую самореализацию личности, мерой которой и является проектная культура. Следовательно, одним из условий формирования проектной культуры педагога выступает развитие ценностного отношения учителей к инновационной педагогической деятельности.

РАЗДЕЛ 6

Реализация проекта ИСО в системе общего и профессионального образования

ВОЗМОЖНОСТИ ИНТЕРНЕТА ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ПОПОВА Т. Н., ЯФАРОВА Е. В.

г. Балашов, Балашовский филиал Саратовского
государственного университета

Огромная компьютерная сеть, связывающая между собой десятки миллионов компьютеров – Интернет – представляет практически неограниченные возможности использования персонального компьютера при изучении иностранных языков. Обучаясь иностранному языку, например, обучающийся может выполнять задания и упражнения, содержащиеся в документах на узлах Интернета, переписываться с помощью электронной почты на изучаемом языке, участвовать в виртуальных клубах общения – телеконференциях, обмениваться текстовыми сообщениями в режиме реального времени, говорить по телефону, слушать радиопередачи, т.е. применять любые виды информации. При этом используются такие достоинства Интернета, как оперативность передачи информации, интерактивность (возможность быстрой обратной связи и диалога), поиск с помощью поисковых систем и самостоятельно, перенос полученных материалов на собственный компьютер и работа с ними, хранение в памяти компьютера в течение необходимого времени.

С помощью Интернета можно успешно осуществлять продуктивное обучение различным видам иноязычной речевой деятельности – письму, чтению, говорению, аудированию. Доступ к постоянно изменяющимся пополняющимся источникам учебной информации делает обучение иностранному языку более продуктивным. Вообще, обучение с использованием Интернета представляется творческим

процессом позволяющим развивать и разрабатывать новые методические приемы. В процессе обучения необходимо выбирать типы текстов, способы их изучения, формы общения и контроля. Обучение на компьютере позволяет изучать курс в темпе, соответствующем способностям, воле и трудолюбию обучаемого.

Компьютерные сети не только обеспечивают индивидуальную образовательную траекторию избранным, особо одаренным, но и демократизируют пользование образовательными ресурсами. Каждый учащийся получает возможность выстраивать свою личную образовательную траекторию. После подсоединения к Интернету доступны следующие ресурсы, которые могут включать в себя:

- каталоги и фонды многих мировых библиотек;
- базы данных, содержащие результаты реальных исследований, реальные данные, используемые в работе учеными, инженерами, экономистами, – это очень важное технологическое решение, неразрывно связанное с самой идеей компьютерных телекоммуникаций и баз данных, такому решению практически нет альтернативы, учитывая большие объемы информации и скорость ее изменения;
- доступ к учебному программному обеспечению и документации из огромных файловых архивов; с учетом того, что большая часть этой информации распространяется бесплатно, это решение также оказывает значительное влияние на среду, в которой происходит дистанционное обучение;
- суперкомпьютерные интеллектуальные обучающие программы, которые дают учащимся возможность воспользоваться самыми мощными в мире компьютерами;
- мощные системы поиска любой необходимой информации в необъятных ресурсах Интернета.

Следует подчеркнуть, что все эти услуги в своей основе имеют доступ к огромным информационным и вычислительным ресурсам, и в этом плане у компьютерных телекоммуникаций нет альтернативы. Если смотреть на систему современного образования с этих концептуальных позиций, тогда роль информационного обеспечения образовательного процесса, в том числе и средствами Интернет становится более очевидной.

Если в качестве приоритетных педагогических технологий мы выбираем личностно-ориентированные, в частности, метод проектов, проблемные, исследовательские методы, обучение в сотрудничестве и пр., тогда эта роль становится вполне очевидной. Основные функции Интернет связаны с ее вещательными, интерактивными и поисковыми

услугами, а также с информационными ресурсами сети, которые могут быть полезны в образовательном процессе.

Вещательные услуги:

- книги, методическая литература, газеты, журналы в электронном виде;
- обучающие и другие имеющие отношение к педагогике компьютерные программы;
- электронные библиотеки, базы данных, информационные системы;
- обучающие и другие имеющие отношение к педагогике электронные книги, справочные файлы, словари, справочники.

Интерактивные услуги:

- электронная почта;
- электронные телеконференции;
- IRC (Internet Relay Chat).

Поисковые услуги:

- каталоги;
- поисковые системы;
- метапоисковые системы.

Развитие Интернета создало принципиально новую ситуацию в работе ученых и педагогов, студентов с информацией: многие источники информации, прежде разделенные, стали доступны, причем достаточно быстро и единообразно. Появилось понятие URL (Universal Resource Locator – универсальная ссылка). Наиболее современные средства компьютерных телекоммуникаций, такие как WWW, учитывают это понятие и делают процесс цитирования источников чрезвычайно простым. При этом речь идет не о цитировании в обычном смысле, принятом для бумажных книг и журналов, а о возможности тут же получить полный текст источника. В результате меняется сам способ изложения научных и педагогических текстов, пропадает необходимость в цитатах в обычном смысле вообще, в тексте остаются только ссылки по URL, позволяющие сразу же получить нужный текст цитаты.

Может показаться, что это погружает учащегося в безграничное море информации, в котором ему недолго утонуть. Одна из основных проблем и идей, лежащих в основе Интернета, состояла в том, чтобы обеспечить каждому человеку, с ним работающему, свой «взгляд» на информацию. В этот «взгляд» входит только та часть информации, которая нужна и понятна этому человеку. Таким образом, вся разработка современных распределенных информационных систем прохо-

дила в рамках подхода, идейно близкого личностно-ориентированному подходу в педагогике.

Гипертекст, на котором построен современный Интернет – это один из способов реализации больших распределенных информационных систем. Гипертекст отличается наибольшей свободой определения «взгляда» человека на информацию, по сравнению с другими способами представления информации. Современные средства гипертекста позволяют существенно повысить степень учета эргономических требований к распространяемым в сетях учебным материалам: учащийся при переходе в программу текстового редактора сам может выбрать размер и тип шрифта при просмотре полученного материала, убрать, вставить или переместить рисунки, изменить цвета, используемые для оформления текста, подобрать степень яркости и контраста, выбрать удобные ему графические символы разметки текста. Возникает новая, с точки зрения эргономики, ситуация: учащийся сам подбирает наиболее эргономичные лично для него характеристики изучаемого материала. Современный студент может по своему усмотрению иллюстрировать изучаемый текст, сделав его более личностным. Есть у него, конечно, более очевидная возможность отобрать содержание в соответствии со своими индивидуальными потребностями, выбрать и зафиксировать в тексте пути, наиболее эффективные лично для него. Поэтому важно, чтобы обучающиеся владели всеми необходимыми пользовательскими навыками.

Современные средства гипертекста позволяют также существенно повысить степень динамичности и зрелищности текста, встроить в него звуковые и видеофрагменты, использовать приемы анимации как рисунков, так и самого текста. В отличие от бумажного, современный гипертекст, гипермедиа – это динамический объект, включающий мультимедийные компоненты и программные средства, позволяющие осмысленным образом реагировать на поведение читателя такого текста. Зарубежный и отечественный опыт использования гипермедиа в учебном процессе показывает, что гипермедиа следует использовать не прямолинейно, только как источник информации, а как инструмент управления обучением. Разрабатывая проекты, презентации с использованием средств мультимедиа и размещая их в сети Интернет, учащиеся приобретают знания и навыки, не сводящиеся к традиционным репродуктивным.

Все сказанное выше дает основание утверждать, что развитие применения компьютера как средства связи и появление Интернета открыли широчайшие возможности для повышения эффективности обучения иностранному языку, которое при этом получило новое ка-

чество. Студент, учащийся почти не ограничен пространственными, а главное, временными рамками для получения информации. Существовавшая прежде проблема доступа к информации сменилась более приятной, но также достаточно сложной проблемой поиска нужной информации среди ее громадного «океана».

Но какими бы свойствами не обладало то или иное средство обучения, информационно-предметная среда, первичны дидактические задачи, особенности познавательной деятельности обучающихся, обусловленные определенными целями образования. Интернет со всеми своими возможностями и ресурсами – суть средство реализации этих целей и задач. Интернет создает уникальную возможность для изучающих иностранный язык пользоваться аутентичными текстами, слушать и общаться с носителями языка, т.е. он создает естественную языковую среду для обучения учащихся различным видам речевой деятельности необходимо предоставить практику каждому студенту в том виде речевой деятельности, которой он в данный отрезок времени овладевает. В основе формирования умений в любом виде иноязычной речевой деятельности лежат слухомоторные навыки. Следовательно, приоритет в обучении иностранным языкам должен быть за устными упражнениями. В этом основная специфика предмета и основная трудность преподавания иностранного языка.

Интернет по своим дидактическим возможностям, разумеется, с учетом программного обеспечения и конфигурации компьютера может с разной степенью эффективности решать все эти задачи, причем, еще раз повторим, в условиях естественной языковой среды, если иметь в виду возможность совместной деятельности с партнерами-носителями языка. Однако, в любом случае, даже при использовании видеоконференций, встроенных мультимедийных средств, это не может заменить живое общение в аудитории с педагогом, учащихся между собой. Все эти великолепные средства остаются лишь средствами решения определенных методических задач. Если иметь в виду предмет нашего обсуждения – Интернет, то его ресурсы можно использовать:

- для включения аутентичных материалов сети (текстовых, звуковых) в содержание урока, т.е. интегрировать их в программу обучения;
- для самостоятельного поиска информации учащимися в рамках работы над проектом;
- для самостоятельного изучения, углубления первого или второго изучаемого иностранного языка, ликвидации пробелов в знаниях, умениях, навыках;

- для самостоятельной подготовки к сдаче квалификационного экзамена экстерном;

- для систематического изучения определенного курса иностранного языка дистанционно под руководством преподавателя.

Используя информационные ресурсы сети Интернет, можно, интегрируя их в учебный процесс (при условии соответствующей дидактической интерпретации), более эффективно решать целый ряд дидактических задач на занятии:

- формировать навыки и умения чтения, непосредственно используя материалы сети разной степени сложности;

- совершенствовать умения аудирования на основе аутентичных звуковых текстов Интернет, мультимедийных средств также соответственно подготовленных преподавателем;

- совершенствовать умения монологического и диалогического высказывания на основе проблемного обсуждения представленных преподавателем или кем-то из обучающихся материалов сети;

- совершенствовать умения письменной речи, индивидуально или письменно составляя ответы партнерам, участвуя в подготовке рефератов, сочинений, других эпистолярных продуктов совместной деятельности партнеров;

- пополнять свой словарный запас как активный, так и пассивный лексикой современного иностранного языка, отражающего определенный этап развития культуры народа, социального и политического устройства общества;

- знакомиться с культуроведческими знаниями, включающими в себя речевой этикет, особенности речевого поведения различных народов в условиях общения, особенности культуры, традиций страны изучаемого языка;

- формировать устойчивую мотивацию иноязычной деятельности учащихся на уроке на основе систематического использования «живых» материалов, обсуждения не только вопросов к текстам учебника, а «горячих» проблем, интересующих всех и каждого.

Существенный прогресс в развитии персональных компьютеров и компьютерных технологий приводит к изменениям и в самом процессе обучения иностранному языку. Содержание учебной информации выступает, во-первых, помощником в обучении, предоставляя материалы и реализуя методические и дидактические приемы, во-вторых, инструктором и отчасти педагогом. При использовании учебных сайтов обучение устной и письменной речи становится более эффективным. Результатом использования Интернета является также создание творческой атмосферы общения, достижение автоматизма в

процессе обучения, что приводит к активизации и интенсификации обучения. Преподавание иностранного языка с использованием КПСО и Интернета позволяет сделать и осуществить обоснованный выбор наилучшего варианта обучения с точки зрения рациональности затрат времени.

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ КОМПЬЮТЕРНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ

МАТВЕЕВ А. М., ЗАБУРАЕВ Ю. Е.

г. Ульяновск, Ульяновское высшее авиационное училище
гражданской авиации (институт)

Главным недостатком современного состояния информатизации образования является отсутствие научно-методического обеспечения использования современных информационных технологий в образовательном процессе. Лимитирующим фактором являются уже не средства вычислительной техники (они шагнули далеко вперед), а методика их применения и кадры, способные ставить содержательные задачи и находить новые области эффективного приложения и использования программно-технических средств.

Активная же роль информационных технологий в образовании состоит в том, что они не только выполняют функции инструментария, используемого для решения педагогических задач, но и стимулируют развитие дидактики и методики, способствуют созданию новых форм обучения [2]. Компьютерные средства обучения (КСО) становятся неотъемлемым звеном образовательной системы. Поэтому и потребность в компьютерных средствах обучения достаточно высока.

Однако реальное положение дел представляет собой замкнутый круг. Проблема качества КСО обусловлена отсутствием отработанной методологии их создания, развитие методологии сдерживается невысокой масштабностью применения имеющихся КСО, а последний фактор вызван недостатком качественных КСО и инерцией существующей системы образования. Разрыв данной цепочки по взглядам самих авторов и ряда других авторов [2; 3] невозможен без вовлечения преподавателей учебных заведений в разработку и активное использование КСО. Разумеется, из сказанного не следует, что 100 % преподавателей должны освоить программные инструментальные средства и влиться в ряды разработчиков КСО. Вовлеченность в первую очередь подразумевает знание базовых методологических вопро-

сов создания и эксплуатации КСО, владения методикой организации учебного процесса на основе данной технологии, способность к выявлению потребностей в новых КСО, готовность к участию в разработке КСО в качестве автора и методиста. Принципиально более активная роль преподавателей обеспечит не только интенсификацию интеграции КСО в учебный процесс, но и будет содействовать существенному росту их качества за счет повышения уровня реализуемых в них дидактических решений.

Возможно, кто-то из преподавателей спросит: «Так в чем проблема? Мы готовы участвовать в разработке компьютерных средств обучения. Были бы деньги». К сожалению, проблема не только в деньгах.

Создание КСО требует более широкой и глубокой компетентности его разработчиков. Главная причина концептуальных ошибок, допускаемых при создании компьютерных средств обучения, состоит в использовании их узкой интерпретации только как электронных аналогов соответствующих традиционных учебно-методических материалов. В ее основе лежит непонимание того, что КСО должны воплощать лучшие стороны традиционных средств и обязательно реализовывать новые качества. Говоря о кажущемся отсутствии проблем, значительная доля преподавателей, незнакомя с технологией разработки КСО, но считающих себя готовыми к участию в соответствующих проектах, исходит из того, что их выполнение в целом аналогично выпуску традиционных пособий. Однако схема деятельности авторов «сдал рукопись – решил задачу» в данном случае является недостаточной. Дело в том, что при подготовке бумажного учебного издания в рукописи воплощается вся необходимая дидактика, т.е. соответствующие вопросы считаются проработанными авторами в полном объеме, и технические специалисты их не касаются. Однако, в КСО дидактика отражается не только в учебном материале, но и реализуется в моделях и алгоритмах, лежащих в основе развиваемого программного обеспечения. Возложение дидактических задач на специалистов по информационным технологиям (программистов, дизайнеров и др.), в общем случае недостаточно знакомых с данной проблематикой, приводит к тому, что они решают их в меру своей компетентности, т.е. как придется. Результатом этого являются неудачные КСО, возможно, обладающие прекрасным дизайном и значительными объемными характеристиками, но малоэффективные как учебные средства из-за неграмотных методических и дидактических решений.

Поэтому на сегодняшний день общепризнано, что создание КСО требует специализации его разработчиков. Выделяются три их основные категории:

- авторы учебного материала;
- компьютерные методисты;
- разработчики компьютерных средств (программисты).

Авторы в соответствии с учебной программой по дисциплине разрабатывают традиционные учебно-методические издания (учебники, учебные пособия, курсы лекций).

Компьютерные методисты – это специалисты, владеющие компьютерной дидактикой и образовательными информационными технологиями. Они должны:

- формировать информационно-логическую модель учебного материала и архитектуру КСО;
- определять виды и формы контроля с выбором критериев оценки знаний и умений;
- осуществлять структуризацию имеющегося УММ;
- определять виды и формы представления учебного материала;
- вырабатывать базовые программно-технические решения (выбор инструментальных средств, формат данных, пользовательский интерфейс);
- координировать деятельность специалистов по разработке компьютерных средств.

Разработчики (программисты) осуществляют непосредственную реализацию компьютерных средств обучения с использованием авторских инструментальных средств (готовых средств разработки) или систем (языков) программирования.

Говоря об участии в создании КСО указанных категорий специалистов, авторы имеют в виду не столько отдельных специалистов, сколько задачи, выполнение которых требует соответствующих компетенций. В учебных заведениях первая и третья категория могут быть представлены уже имеющимися специалистами: в роли авторов традиционных учебных материалов, как правило, выступают преподаватели, в роли разработчиков (программистов) – специалисты центров информационных технологий (научно-вычислительных отделов).

Что касается компьютерных методистов, то в настоящее время это очень дефицитные специалисты, поскольку существующая система высшего образования их не готовит, и они приобретают квалификацию в процессе создания и внедрения конкретных программных продуктов. Стоит отметить интересный факт: крупные отечественные компании, осуществляющие корпоративное обучение и имеющие значительные финансовые ресурсы, открыли в своих организационно-штатных структурах штатную категорию «методист». К такому спе-

специалисту предъявляются достаточно высокие функциональные требования в области образовательного процесса и информационных технологий, а уровень его заработной платы находится на очень высоком уровне. Конечно, в высшей школе ситуация другая, у вузов нет таких финансовых ресурсов, которыми располагают крупные коммерческие организации. Учитывая существующие в вузах финансовые и штатные ограничения, выход видится в одном направлении: функции компьютерных методистов должны на себя взять наиболее квалифицированные преподаватели-предметники, имеющие богатый опыт разработки учебных изданий по своим профессиональным дисциплинам и соответствующую квалификацию в области использования информационных технологий. Однако при этом необходимо учитывать значительные трудозатраты, затрачиваемые данными специалистами на разработку компьютерных средств обучения (табл.). По опыту авторов трудозатраты зависят от вида, формы и содержания программного продукта. В качестве единицы трудозатрат принято время разработки программного продукта на два часа занятий.

Таблица

Форма программного продукта	Трудозатраты
Текстовый материал без рисунков	18 часов
Текстовый материал (с формулами)	26 часов
Текстовый материал с рисунками (слайдами)	40 часов
Текстовый материал (с формулами и рисунками)	50 часов
Материалы лекции на основе опорных сигналов	60-80 часов
Лекция по специальной дисциплине с динамикой рассматриваемых процессов	120-160 часов
Лекция с динамикой рассматриваемых процессов в интерактивном режиме	140-180 часов
Лекция с наличием динамики рассматриваемых процессов	200-300 часов
То же с наличием мультимедийности	200-300 часов
Разработка простых задач (1-2 уровень)	200-300 часов
Разработка комплексных задач (3-4 уровень)	1000 и более часов

По предварительным расчетам на разработку программного продукта по дисциплине объемом 90 часов, потребуется около 20 тысяч часов машинного времени. Кроме того, необходимо учитывать, что программный продукт должен постоянно дорабатываться (по высказанным замечаниям и необходимости обновления материала).

Возникает противоречие между необходимостью использования опыта и рабочего времени методистов на разработку КСО и отсутствием необходимых условий для осуществления этих разработок.

Решение проблемы видится в совершенствовании нормативно-правового, финансового и научно-методического видов обеспечения.

Должна быть создана нормативно-правовая база, в которой четко и ясно прописаны обязанности и, что самое главное, права компьютерных методистов, участвующих в создании КСО. Временные трудозатраты этих специалистов должны учитываться и материально вознаграждаться. Причем это должны быть не символические суммы, а достаточно высокие на настоящее момент времени заработки. Только тогда квалифицированный педагог вольется в этот трудный, но необходимый для высшей школы процесс.

Что касается вопросов научно-методического обеспечения, то для их решения целесообразно определиться в общих положениях:

1. Необходимо четко определить место создаваемых КСО в системе обучения и решить организационно-методические вопросы их будущего использования в учебном процессе. И только после того, как эти вопросы будут решены, можно определяться с функциональной структурой КСО.

2. Программно-аппаратные требования к обеспечению функционирования КСО должны соответствовать уровню компьютерной и телекоммуникационной базы вуза и его филиала.

3. Необходимо обеспечить максимальную технологичность создания и ведения КСО. Если бы речь шла о разработке одной-двух обучающих программ, то этот аспект был бы неактуален. А вот при создании комплекса КСО по всем или большей части дисциплин той или иной специальности надо особенно тщательно просчитать необходимые трудозатраты. Лучше затратить дополнительные усилия на совершенствование базовой программно-функциональной структуры КСО, чем раз за разом, при разработке каждой новой обучающей программы, преодолевать ее недостатки.

4. При создании компьютерных обучающих программ необходимо сразу задавать круг возможных требований – содержательных, методических, программных, технических, эргономических. Подход «сначала быстро сделаем обучающие программы, а затем выясним эти требования, и все, что надо поправим» является нерациональным. Скорее всего, «поправить» будет уже технически невозможно.

5. Специфика учебных дисциплин, организация процесса обучения, технический уровень компьютерной базы на каждой конкретной кафедре вуза могут диктовать свои подходы к составу КСО. Однако в любом случае для создания компьютерных средств обучения необходимо использовать общие методические и технологические подходы.

Построение качественного образовательного продукта, вопло-

щающего математические модели, передовые психолого-педагогические концепции и современные программно-технические решения, не может быть быстрым, простым и дешевым. В то же время обеспечение технологичности и эффективности его разработки – реально выполняемая задача.

Литература

1. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации [Текст]. – М. : ГосНИИ системной интеграции, 1998.
2. Башмаков, А. И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем [Текст] / А. И. Башмаков, И. А. Башмаков. – М. : Информационно-издательский дом «Филинь», 2003.
3. Романов, А. Н. Технология дистанционного обучения [Текст] / А. Н. Романов, В. С. Торопцов, Д. Б. Григорович. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2000.

ИНФОРМАТИЗАЦИЯ – ФАКТОР СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНАХ

ЕРМОЛАЕВ Ю. В.

г. Чита, Читинский государственный университет

Сегодня Россия находится на этапе формирования конфликта в области высшего профессионального образования. Происходит реформирование системы образования в двух основных направлениях. Информатизация и глобализация – основные факторы, кардинально влияющие на развитие современной системы образования. На сегодняшний день чёткое определение глобализации в научной литературе практически отсутствует. Проблемами глобализации занимаются многие общественные научные дисциплины, при этом в термин «глобализация» вкладываются присущие конкретной науке специфические значения. Для одних глобализация – «распространение рынка на всю планету», «возрождение универсальных западноцентристских ценностей», «утверждение идеологии неолиберализма», «проявление нового империализма и нового колониализма», «гомогенизация мира». Другие видят в глобализации «движение к общечеловеческим ценностям», «позитивный процесс, способствующий экономической и социальной эффективности» и т.п. [1]. Образовательный аспект глобализации выражен в попытке создать единое образовательное пространство. С подписанием Болонской декларации Россия также оказа-

лась втянута в процессы глобализации на общеевропейском уровне. Несмотря на эволюцию задач общей образовательной политики, главной целью стран – членов Сообщества остаётся «гармоническое развитие экономической деятельности в Сообществе, достижение стабильности, ускоренное повышение уровня жизни и более тесные отношения между странами – членами» [2]. Одной из главных задач, которую планируется решить в рамках Болонского процесса, является привлечение в Европу большого количества учащихся из других стран мира. Предполагается, что введение системы накопления кредитов, общеевропейской системы гарантии качества образования и легко понимаемых квалификационных требований приведёт к росту интереса граждан, проживающих в разных регионах мира к высшему образованию. Вхождение Российского образования в общеевропейское может осуществляться по нескольким направлениям: обмен студентами и преподавателями высших учебных заведений на принципах взаимного сотрудничества; приём иностранных студентов в вузы и университеты России; создание совместных образовательных структур. Рассмотрим некоторые проблемы, которые предстоит решить при этом.

Применительно к России можно с достаточно высокой достоверностью предположить, что принцип «неделимости Европы» на образовательные стандарты стран, подписавших Болонское соглашение, распространится на учебные заведения расположенные в Москве, Санкт-Петербурге и ряде городов Европейской части России. Весьма проблематичным представляется участие в обмене преподавателями и студентами вузов из Якутска, Читы, Улан-Удэ в силу значительных финансовых трудностей. Решение этих проблем в настоящее время переложено на плечи студента и его родителей. Весьма незначительное число студентов продолжают учёбу за рубежом за счёт различного рода конкурсов и грантов, но такие студенты имели эту возможность и до 2003 года, когда Россия приняла решение присоединиться к Болонскому соглашению. Приём зарубежных коллег на какой-либо значительный срок упирается в первую очередь в создание комфортных условий проживания. Из вышесказанного следует, что международная интеграция в области образовательных услуг для России – это, в первую очередь, не переход на международные стандарты, а создание социальных условий для «экспорта знаний», то есть для привлечения иностранных студентов в свои учебные заведения. В наши дни в регионах Сибири, Забайкалья, Дальнего Востока наибольшую часть студентов представляют собой молодые люди из Вьетнама, Индии и Китая. Нет студентов из развитых стран Азиатского региона, таких как Корея и Япония (не считая тех, кто изучает русский язык как ос-

новную специальность). Эти страны не относятся к европейским. Поэтому термин «международная интеграция» Российского образования необходимо понимать шире, чем Болонский процесс, что не всегда соответствует действительности [3].

На современном историческом этапе достаточно ясно просматриваются основные положительные стороны разработки международных образовательных стандартов: расширение межкультурного и межнационального диалога как основы для дальнейшего сотрудничества в науке и экономике; развитие идей непрерывного образования; воспитание толерантности к интересам и культуре других народов мира. И сотрудничество в области образования – это лишь часть глобальной мировой проблемы международной интеграции в науке, технике, образе жизни.

В настоящее время в России ежегодная убыль населения составляет около 800 тысяч человек. По мнению члена Совета по реализации национальных проектов в области демографической политики при президенте РФ А. Антонова, если ситуация не изменится, то население России к середине XXI века сократится до 40 млн. человек. Одним из актуальных вопросов современности, наряду с увеличением рождаемости и привлечением переселенцев из стран СНГ, является вопрос по созданию условий для того, чтобы коренное население не покидало свои регионы. Важнейшим фактором стабилизации населения, несомненно, является создание рабочих мест, требующих высококвалифицированных кадров. По мнению руководства Читинской области, только для освоения пяти месторождений полезных ископаемых на юго-востоке области в ближайшие годы Забайкалью потребуется более 70 тысяч квалифицированных рабочих мест. Привлечение переселенцев из стран СНГ в Читинскую область весьма проблематично, поскольку только Калининградская область готова принять у себя до 300 тысяч переселенцев из бывших союзных республик [4]. Переселенцы отдадут предпочтение регионам с более мягким климатом и расположенным ближе к Москве. В первую очередь в этих регионах остаются высококвалифицированные специалисты. Вольно или невольно «комплектация» Забайкалья будет происходить весьма медленно и «по остаточному принципу». По этим и ряду других причин одним из актуальных вопросов региона был и остаётся вопрос подготовки специалистов в университетах и вузах Читинской области. Необходимо при этом учитывать то, что подготовка специалистов в наше время часто ведётся на коммерческой основе, а «кто платит деньги, тот и заказывает музыку». Это приводит к перепроизводству специалистов в юриспруденции, экономике и пр., многие из которых в

дальнейшем вынуждены получать второе образование. Учитывая, что в регионе происходит постоянная ротация рабочих мест, связанная с созданием и закрытием предприятий малого и среднего бизнеса, возникает острая необходимость в подготовке и самоподготовке специалистов инженерных специальностей, используя при этом достижения и методики компьютерных и дистанционных технологий. Инновационное высшее образование, под которым в первую очередь понимают внедрение в учебный процесс новых информационных технологий, является одним из важнейших факторов, способствующих формированию инновационного потенциала российской экономики в целом и отдельного региона в частности.

Новые требования наукоёмких производств привели и к новому определению квалификации специалиста. Если до недавнего времени квалификационная характеристика специалиста предусматривала только перечень знаний и умений, то сейчас в ней речь идёт о его компетенции, креативности, коммуникабельности. В традиционной трактовке креативность означает творческую, созидательную деятельность. Следует отметить, что главное место в учебном процессе инженерных специальностей должен занимать эвристический диалог как наиболее выразительная форма креативного образования. При этом эвристический диалог с компьютерной поддержкой должен реализовывать некий набор базовых функций: поэтапное развитие творческого инженерного мышления на базе решения набора всё более усложняющихся инженерных задач; многоуровневая интеллектуальная компьютерная поддержка. Что приведёт к профессионально-творческому саморазвитию студентов инженерных специальностей.

Литература

1. Дингилиши, У. В. Образование в аспекте глобализации и информатизации [Текст] / У. В. Дингилиши // Современные наукоёмкие технологии. – 2005. – № 1.
2. Consolidated Version of the Treaty Establishing the European Economic Community, ст. 2 // Official journal of the European Communities C 325/33, 24.12.2002.
3. Ermolaev, J. V. Integration of Russian education into international community [Text] / J. V. Ermolaev // Materials of the conference «The problems of international integration of educational standards» Amsterdam, 21 – 23 April, 2006, «European journal of natural history», London, № 2, 2006.
4. Колеров М. Право на Родину имеет каждый: беседа с начальником Управления Президента России по межрегиональным и куль-

турным связям с зарубежными странами / беседовал А. Будько [Текст]
// Экстра. – 2007. – 18 июля (№ 29 (549)).

СОЗДАНИЕ ЦЕЛОСТНОЙ СИСТЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ БИОЛОГИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ

ОНДРИНА Г. А.

г. Калининград, Муниципальное общеобразовательное
учреждение лицей № 18

Третье тысячелетие – это тысячелетие информационных технологий. В условиях, когда информация, получаемая школьниками, устаревает с геометрической прогрессией, возрастает роль компьютерных и Интернет-технологий, требующего постоянной работы участников педагогического процесса (учащихся и учителей) с мультимедиа- и Интернет-ресурсами. В образовании происходят значительные изменения: происходит переход к более широкому гуманитарному пониманию, обучение становится личностно-ориентированным. Идет процесс создания новой школы современного этапа развития, где основной задачей становится не «заставить выучить», а «помочь развиваться». В связи с внедрением в учебный процесс новой школы Интернет-технологий изменились и образовательные цели, которые в значительной степени теперь направлены на формирование и развитие способностей учащихся к самостоятельному поиску, сбору, анализу и представлению информации. В новых условиях изменяется авторитарная роль учителя. Педагог выступает прежде всего организатором познавательной деятельности школьников. Его задача – научить учиться самостоятельно. Изменяется и роль учащегося, который вместо пассивного слушателя становится самоуправляемой личностью, способной использовать те средства информации, которые ему доступны. Происходит как бы «самодвижение» личности – в результате творческой познавательной деятельности информация не просто поступает извне, а является внутренним продуктом, результатом самой деятельности учащегося. Для успешности процесса самореализации школьник должен быть включен в такой учебный процесс, в котором максимально учитывались бы его способности, интересы, присущий ему стиль учебы. Это изменение в подходе школы к классно-урочной деятельности, когда превалирует ориентация на творческое познание, делается «ставка» на «самодвижение» каждой личности, что предпо-

лагает выполнение различного рода самостоятельных работ не только на уроке, но и во внеурочное время. От типичной замкнутой системы, управляемой учителем, с заранее заданным содержанием, целями, методом, где учащийся – пассивный получатель информации к необходимым изменениям, открывающим новые отношения между учащимися и учителем с правом выбора (и тем, и другим) содержания, методов, средств и форм деятельности.

Современное развитие техники, информационных технологий, требует от учителя и учащихся определенного уровня развития информационной культуры. Это умение целенаправленно работать с информацией поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета. Современное образование призвано выполнять функцию подготовки школьников к жизни в информационном пространстве путем усиления медиаобразовательной аспектности при изучении различных учебных дисциплин. Личные интересы школьников в этой образовательной области совпадают с общественными потребностями общества.

Медиаобразование строится на материале средств массовой коммуникации с целью формирования культуры общения с медиа, творческих, коммуникативных способностей, критического мышления, умений полноценного восприятия, интерпретации, анализа и оценки медиатекстов, обучения различным формам самовыражения при помощи медиатехники. Медиаграмотность помогает человеку активно использовать возможности информационного поля телевидения, радио, видео, кинематографа, прессы, Интернета, помогает ему лучше понять язык медиакультуры.

Цели медиаобразования в общем виде формулируются следующим образом: обучение восприятию и переработке информации; развитие критического мышления, умений понимать скрытый смысл того или иного сообщения; включение внешкольной информации в контекст общего базового образования, в систему формируемых в предметных областях знаний и умений; формирование умений находить, готовить, передавать и принимать требуемую информацию, в том числе с использованием различного технического инструментария (компьютеры, модемы, факсы, мультимедиа). При изучении биологии необходимо, наряду с достижениями биологической дисциплины, обеспечивать достижение медиаобразовательных целей. При интеграции медиаобразования и биологии, цели медиаобразования следует конкретизировать до уровня учебных задач преподаваемого предмета, следует находить как можно больше точек соприкосновения учебного

предмета и «внешних» информационных потоков. Обеспечивать их пересекаемость.

Медиаобразование, интегрированное в биологию как учебную дисциплину, имеет свои особенности, обусловленные спецификой объекта изучения как части реальности. Объект изучения характеризуется не только собственной предметной областью, но и собственной целью воздействия на индивида, вступающего с ней в коммуникативное взаимодействие.

Объекты медиаобразования – это учебная информация по той или иной дисциплине; информация, передаваемая по различным коммуникативным каналам, доступным школьникам; технические средства создания, преобразования, накопления, передачи и использования информации.

Применение ИКТ на уроках делает каждый урок нетрадиционным, ярким, насыщенным, приводит к необходимости пересмотра различных способов подачи учебного материала и различных подходов в обучении, способствует развитию личности ребёнка и профессионального мастерства учителя, создаёт новую культуру педагогического общения. Использование технологий медиаобразования позволяет учителю повысить мотивацию деятельности учащихся; рационально использовать урочное время, а также время для подготовки, расширить вариативность домашнего задания, что в конечном итоге положительно влияет на результаты учебной деятельности учащихся по предмету. Индивидуальная диалоговая коммуникация с помощью видео-, графических, текстовых и музыкально-речевых вставок настолько интенсивна, что максимально облегчает процесс обучения; гиперсреда позволяет расширить возможности информационного воздействия на пользователя и вовлекает обучаемого непосредственно в процесс обучения.

Методические принципы медиаобразования основаны на применении современных информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) с использованием проблемных, эвристических, игровых и др. продуктивных форм обучения, развивающих индивидуальность учащегося, самостоятельность его мышления, стимулирующих его творческие способности через непосредственное вовлечение в творческую деятельность.

Задача учителя в настоящее время несколько изменилась. Сейчас выигрывает тот учитель, который не только может дать базовые знания обучающимся, но и направить их действия на самостоятельное освоение знаний. Перед учителем стоит трудная и ответственная задача: сделать свой урок интересным, насыщенным и занимательным.

Ни компьютер, ни информационные технологии сами по себе не способны сформировать интеллектуальные и этические качества выпускника школы, они являются лишь вспомогательными средствами решения мировоззренческих задач, а найти эти решения ученик может лишь с помощью грамотного, творчески работающего учителя.

Специфика школьной биологии в том, что на изучение предусмотрено ограниченное количество часов, но при этом насыщенность материалом очень велика, практически на каждом уроке учащиеся осваивают новую тему. Кроме того, на занятиях ученики осваивают навыки опытно-экспериментальной работы, деятельностный подход к познанию. Поэтому использование современных информационных технологий позволяет достаточно эффективно решить все учебные и воспитательные задачи.

Однако к информационным технологиям необходимо обращаться лишь в том случае, когда они обеспечивают более высокий уровень образовательного процесса на том или ином этапе обучения по сравнению с другими методами.

РАЗДЕЛ 7

Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЗАПЕВАЛИНА О. В.

г. Иркутск, Иркутский государственный
лингвистический университет

Реализуя приоритетные направления национального проекта «Образование», необходимо сделать акцент на том, что сегодня образование должно давать человеку не только сумму базовых знаний, не только набор полезных и необходимых навыков труда, но и умение воспринимать и осваивать новое: новые знания, новые виды и формы деятельности.

Образование, рассчитанное на перспективу, должно строиться на основе двух неразлучных принципов: умения быстро ориентироваться в стремительно растущем потоке информации и находить нужное, и умения осмысливать и применять полученную информацию, т.е. быть развивающим в плане развития самостоятельного критического и творческого мышления обучающихся. Для этого недостаточно наличия в системе только учителя и учебника, отражающих одну точку зрения, принятую в обществе. Необходимо широкое информационное поле деятельности: различные источники информации, различные взгляды на одну и ту же проблему, побуждающие обучающегося к самостоятельному мышлению, поиску собственной аргументированной позиции (Полат, 2001).

В настоящее время интеллектуальные ресурсы общества становятся мерой его национального богатства. Это означает, что перспек-

тивы благосостояния и устойчивого развития определяются качеством образования.

Современное образование немыслимо без использования информационных технологий и средств массовой коммуникации. Деятельность свыше 70 % взрослого населения мира, так или иначе, связана с созданием, переработкой и передачей медиатекстов. Сегодня многие россияне фактически не готовы к полноценной жизни в информационном обществе, им не хватает соответствующих знаний и умений в области медиаграмотности.

Современная система образования в качестве приоритетных целей рассматривает использование средств массовой коммуникации и медиапедагогики для формирования умений ориентации в информационном поле, для противостояния манипуляциям общественным сознанием, для адаптации людей к новым социальным условиям жизни, позитивного саморазвития личности. (Столбникова, АКД 2005)

Критически оценивать получаемую информацию, из каких бы источников она не поступала, адаптироваться к социальным изменениям в новом информационном обществе без специального образования не обойтись. Таким образованием, по нашему мнению, является медиаобразование. Медиаобразование – это не альтернатива общему образованию, а его неотъемлемая составляющая. Медиаобразование связано с развитием информационных и коммуникационных технологий. Оно способствует межкультурному пониманию и интерактивной коммуникации. Согласимся с мнением А. В. Шарикова, что медиаобразование – это процесс формирования у человека культуры медиатизированной социальной коммуникации. Медиаобразование обеспечивает процесс развития личности, выводя ее на более высокий уровень коммуникативной компетентности (Шариков, 2005).

Что касается развития способности к критическому мышлению/критической автономии личности, хотелось бы рассмотреть точку зрения А. В. Шарикова. Он считает, что основная цель медиаобразования – не «критицизм учащихся», поскольку в процессе медиаобразовательных занятий необходимо определить те личностные характеристики, которые учитель должен формировать и развивать у учеников. Эти характеристики должны быть имманентны явлению коммуникации, осуществляемой через медиа. Личностной характеристикой, имманентной явлению технически опосредованной коммуникации, является, по мнению А. В. Шарикова, способность учащихся участвовать в такого рода коммуникации. А. В. Шариков предлагает называть ее в дальнейшем медиа-коммуникативными способностями, чтобы, с одной стороны, подчеркнуть условие технической опосредо-

ванности явления, а с другой – зафиксировать отличие данного понятия от понятия «коммуникативные способности».

Медиа-коммуникативные способности связаны с процессами восприятия, создания и передачи медиатекстов. Развитие критического мышления связывается сторонниками критической концепции с теми же процессами, но акцент делается на «восприятийные» составляющие (анализ, понимание). Таким образом, способность к критическому мышлению должна выступить неотъемлемой частью медиакоммуникативных способностей. (Шариков, 1990)

Развитие медиа-коммуникативных способностей позволит не «каким-либо образом оценивать» идущую по всем медиаканалам информацию, которая настолько многообразна и разнообразна, а осмысливать, анализировать и интерпретировать ее в соответствии с поставленными задачами и условиями ее использования.

Парижская встреча 2007 года отметила, что, несмотря на богатый опыт медиаобразования, оно все еще находится на стадии эксперимента. Однако в ходе встречи подчеркивалось, что четыре основных направления, выработанные в Грюнвальде, остаются действенными. Основываясь на этих направлениях, были предложены 12 рекомендаций, направленных на внедрение медиаобразования во все учебные планы образовательных систем, как в школах, так и университетах и других образовательных учреждениях. Важным моментом в распространении идей медиаобразования, по мнению участников Парижской встречи, является международный обмен опытом в сфере медиаобразования, для чего необходимо ежегодно проводить симпозиумы, встречи и фестивали (UNESCO, 2007).

В заключение хотелось бы привести высказывание А. В. Шарикова, который сожалеет о том, что не существует единой теории медиаобразования, которая позволила бы интегрировать накопленный педагогический опыт разных направлений, разных культур и разных цивилизаций (Шариков, 2005).

РЕАЛИЗАЦИЯ ЗАДАЧ ПРИОРИТЕТНОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ» В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БИБЛИОТЕКИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ХУДЯКОВА О. С.

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

Роль школьной библиотеки в информационной обеспеченности, в образовании и воспитании учащихся трудно переоценить. С. М. Миронов, председатель Совета Федерации Федерального собрания РФ, выступая на евразийском информационном и библиотечном конгрессе «Общество знаний: партнерство культуры, науки, образования для инновационного развития», сказал: «Библиотеки – это кровеносная система образования, науки и культуры, обеспечивающая доступ к накопленным интеллектуальным и культурным богатствам общества самым широким слоям населения».

Библиотека ОУ должна оказывать информационную поддержку по освещению мероприятий по реализации национального проекта. Опираясь на цели и задачи национального проекта «Образование» выделим наиболее важные темы:

- качественное образование для всех – современная основополагающая цивилизованная норма;
- инновационные модели организации и содержания образовательного процесса;
- классный руководитель в современной школе;
- деятельность классного руководителя XXI века;
- инновационные модели организации и содержания воспитательного процесса;
- реализация приоритетного национального проекта «Образование»;
- развитие сотрудничества образовательного учреждения и семьи;
- чтение и грамотность как инструменты реализации приоритетного национального проекта.

Для освещения тем (одной или двух) необходимо составить рабочий план, состоящий из:

- нормативно-правовой информации по данному вопросу:
 1. Об утверждении Сетевого плана по реализации приоритетных национальных проектов в сфере образования: приказ Минобрнауки РФ от 05.10.2005 № 250 // Профильная школа. – 2006. – № 1.

2. Медведев, Д. Национальные проекты: от стабилизации – к развитию [Текст] / Д. Медведев // Образование и наука Южного Урала. – 2006.

3. Об организации работы по реализации национального проекта «Образование» (извлечение): приказ от 18.01.06 №01-34 / Мин.-во образования и науки Челябинской обл. // Справочник руководителя образовательного учреждения . – 2006. – № 4.

Здесь представлены лишь малая часть статей опубликованных в периодических изданиях;

– анализа и формирование фонда по данной теме (просмотр каталогов и картотек, на предмет докомплектование фонда).

Например, сейчас много книг выпускают для классных руководителей по теме повышения качества содержания образования, ИКТ-технологиям в образовании.

– создания постоянно действующей выставки: «Реализация приоритетного национального проекта «Образование».

– отражения этой темы в СБА (выделение рубрик: «Национальный проект «Образование», инновации в образовании, качество образования и др.), в том числе в электронном каталоге.

– создания рекомендательного списка литературы (в районе можно создать несколько списков и поделиться друг с другом).

– индивидуальное распространение информации (информация для директора, завуча и др.)

– необходимо проинформировать учителей на педсовете, (обзор литературы), создав еще и электронную презентацию по теме.

Инновационная деятельность в библиотеках включает процессы создания новшеств и их применения. При этом конечная цель инновационной деятельности заключается в том, чтобы превратить новшества в нововведения, т.е. обеспечить их освоение в конкретной библиотеке и в сети библиотек.

Отметим, что в Челябинской области многие школьные библиотеки применяют инновации в своей деятельности, пример тому победители и участники конкурса «БиблиОбраз».

Направления инновационной деятельности библиотек сферы образования: «Во-первых, направление, связанное с развитием библиотеки как центра творческой читательской деятельности. Оно включает инновационные подходы к разнообразным формам массовой и наглядной пропаганды книги и рекламы деятельности б-ки, отражение ее роли в художественно-эстетическом воспитании школьников.

Во-вторых, направления, реализующие инновационные формы, методы, технологии, средства развития интереса к книге и чтению.

В-третьих, направление, инновационных форм и методов библиотечной деятельности, связанные с ресурсами медиатеки.

В-четвертых, формы и методы инновационной деятельности, программы и технологии, направленные на формирование информационной культуры.

В-пятых, инновационные подходы в организации работы библиотеки как центра досуга.

В-шестых, формы и методы, программы и технологии работы библиотеки с одаренными детьми.

В-седьмых, инновации, раскрывающие библиотечные шоу-технологии как компонент воспитательной системы образовательного учреждения.

В-восьмых, инновации в краеведческой работе школьной библиотеки (Год детского чтения / авт-сост Н. Ф. Белокур, Л. В. Айткулова. – Челябинск, 2005).

Многие инновационные разработки участников «БиблиОбраза» 2003 – 2006 года хранятся в нашей библиотеке. Приведем примеры применения инноваций школьными библиотекарями:

О. В. Строзюк (Аргаяшский р-н) представляет систему работы школьной библиотеки как центра творческой читательской деятельности. Сегодня одна из важных задач библиотек ОУ – это воспитание читающей нации. О. В. Строзюк приводит следующий слоган: «Сегодня – не читатель, завтра – функционально неграмотный. Значит, сегодня – учебное поражение, а завтра – поражение на рынке труда!». К читателям-детям она подходит дифференцированно, но учитывает не только возраст, но и психологию ребенка, уровень развития (речь, словарный запас и т.д.). В своей деятельности она использует тестовые технологии, методики библиотерапии, цветотерапии, музыкотерапии, психологии чтения. Формы, средства, методы разные: театральные представления, громкое чтение и обсуждение книг, индивидуальная работа с читателями. Библиотека активно сотрудничает с психологом, социальным педагогом, учителями.

Другой пример: Е. М. Мельникова (г. Коркино школа № 8), создавшая в библиотеке школы клуб «Кнобрик» (книга+образ+компьютер) в программе клуба: привлечение детей к чтению, встреча с интересными людьми, игровые занятия, создание электронного альбома «Художники г. Коркино», где собраны фотографии картин и сведений о художниках.

Н. П. Кузьмина (г. Челябинск, школа № 150) представила инновационный проект «Организация исследовательской и творческой краеведческой работы в рамках школьной библиотеки: опыт, проблемы, перспективы деятельности библиотеки МОУ СОШ № 150». В проекте представлена система работы библиотеки ОУ по краеведческому направлению. В ходе работы по этому направлению изучался и формировался фонд, устанавливались тесные связи со школьным музеем, архивами. Библиотека проводила беседы, обзоры, коллоквиумы на такие темы:

- правила оформления исследовательских работ;
- региональные архивы и центры документации;
- топонимика в краеведении.

В проекте приведен «Алгоритм поиска источника краеведческой информации», «Краеведческий тест по Калининскому р-ну», «Список литературы по краеведению для библиотек ОУ».

Сегодня библиотеки ОУ, работающие с детьми, активно развивают новые подходы и вырабатывают новую стратегию работы с детьми. Можно обозначить главные направления этой новой стратегии:

- продвижение и поддержка чтения детей и семей в новом технологическом веке;
- помощь детям в поиске информации для учебы, самообразования и досуга, в том числе и с помощью Интернет-технологий;
- обучение и консультирование пользователей для освоения ими читательской, информационной и медиаграмотности;
- отбор, оценка, рекомендация лучших книг для детей, в том числе с помощью интернет-проекта РГДБ для родителей и подростков «Библиогид».

По национальному проекту все школы получили выход в Интернет. Будущее – у тех библиотек, которые объединяют традиционную культуру общения с книгой с новыми информационными технологиями.

Национальный проект «Образование» – один из базовых и масштабных, результаты его реализации, в том числе и библиотеками ОУ, в конечном счете, должны повлиять на все сферы жизни нашей страны. Качество и доступность образования прямо влияют на наши национальные перспективы, поскольку формируют уровень человеческого капитала. Поэтому закономерно, что движение к успеху образования стало одним из приоритетов государства.

РАЗДЕЛ 8

Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РИТОРИКИ (5 кл.)

РЕШЕТНИКОВА О. В.

г. Копейск, Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 44

Мы, взрослые, хотим видеть своих детей счастливыми, улыбающимися, умеющими общаться с окружающими людьми.

Не всегда это получается, и наша задача – помочь ребенку разобраться в сложном мире взаимоотношений со сверстниками и взрослыми. Способность общаться – это дар или то, чему можно научиться?

Проведенная нами диагностика уровня развития коммуникативных способностей у будущих первоклассников, поступающих в нашу школу, показала, что 86 % детей испытывают различного рода затруднения, связанные с общением.

Главное в моей работе – помочь ребенку пережить трудности первых лет жизни, помочь осмыслить речевую практику, чтобы на этой основе пойти вперед в овладении умением общаться.

Благодатный урок для овладения коммуникативными компетенциями – это риторика.

Уроки риторики предполагают организацию активной речевой деятельности учеников. Дети постоянно применяют полученные знания, самостоятельно создавая определенные высказывания, речевые произведения. На уроке риторики предоставляется возможность создавать условия для формирования человека, который в общественной

жизни, в межличностном общении способен правильно воспринимать информацию, осмысливать её, воздействовать на мысли и чувства окружающих, отстаивать свою точку зрения и считаться с мнением других.

Риторика учит умелому, успешному, эффективному общению. Школьный курс риторики носит сугубо практический характер, поэтому центральное место в программе занимают коммуникативные (в том числе риторические) умения [6].

Коммуникативные компетенции включают в себя знание необходимых языковых способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе.

Ученик должен овладеть следующими компетенциями:

- использовать средства общения в соответствии с целью и адресом;
- владеть приемами организации текста, адекватно отражающего действительность и соответствующего замыслу речи;
- освоить структурные элементы языка и возможности их коммуникативного воздействия.

Совокупность названных обобщенных коммуникативных (обеспечивающих процессы взаимодействия) умений составляет коммуникативную культуру личности.

Коммуникативная культура – это совокупность умений и навыков в области средств общения и законов межличностного взаимодействия, которые способствуют взаимопониманию, эффективному решению задач общения. Очевидно, что коммуникативная культура – это основа общей культуры личности, базовый компонент культуры.

Базовый компонент культуры личности обеспечивает готовность личности к жизненному самоопределению, является условием достижения гармонии с собой и окружающей действительностью, что с очевидностью не может состояться без коммуникативной культуры. Она есть средство создания внутреннего мира личности, богатства его содержания, отражающего идеалы, направленность личности, культуру его жизненного самоопределения.

Коммуникативные компетенции лежат в основе речевой культуры носителя языка, представляющей собой совокупность коммуникативных качеств речи, в иерархической взаимосвязи правильности и точности, богатстве и выразительности, чистоты и логичности, то есть тех свойств речи, которые говорят о ее совершенстве.

Основная задача на уроках риторики: учить добиваться желаемого результата при взаимодействии людей друг с другом с помощью

языка, дара речи; учить понимать смысл обращенной к тебе речи и выражать понятно собственные мысли и чувства.

Для этого требуется способность и готовность к речевой самооценке по двум основным критериям.

1. Понятен ли я собеседнику так, как хочется мне? Это предполагает развитие способности принимать позицию собеседника (уметь видеть его глазами) и сопереживать ему.

2. Правильно ли я высказываю свою мысль (т.е. соответствует ли моя речь нормам)?

На уроке, проведенном по теме «Деловое общение» можно отследить, как я создаю условия для формирования способности и готовности к речевой самооценке и эффективному общению.

Тема урока риторики «Деловое общение: путь к успеху».

Цели: создание условий для осознания необходимости изучения особенностей делового общения; создать условия для воспитания определенных нравственных качеств человека; учить достигать желаемого результата посредством соответствующих техник делового общения.

Ход урока

Организационный момент.

Сообщение темы: Однажды английский епископ, проповедник, блестящий оратор Мейджен сказал: «Есть ораторы, которых можно слушать. Есть ораторы, которых нельзя слушать».

Что определяет успех выступления?

Опрос учеников:

Культура речи.

Что такое культура речи?

Культура речи – это следование нормам литературного языка, точность, доходчивость, ясность, оригинальность, уместность речи. [5].

Учитель:

Горят, как жар, слова

Иль стыннут, словно камни,

Зависит от того,

Чем наделил их ты [7].

- повторить стих по памяти от первого лица;
- что еще определяет успех выступления?
- выбор темы;
- о чем будет интересно слушать?
- о том, что интересно самому и о том, что знаешь в совершенстве. Задание на развитие чувства рефлексии и игра на развитие памя-

ти;

– прислушайтесь к себе, что интересно вам, о чем хотели бы рассказать.

Дети встают в круг, первый участник называет свое увлечение, второй повторяет увлечение предыдущего и называет свое. Так по кругу цепочкой каждый делится своими увлечениями.

– Чье выступление хотите послушать?

Два ученика выступают с речью. Ученики слушают и анализируют.

Вывод: «учиться хорошей, спокойной, интеллигентной речи надо долго и внимательно – прислушиваясь, запоминая, замечая, читая и изучая», – писал Д. С. Лихачев, ученый с мировым именем [7].

– Подумайте. Человек овладел культурой речи. Говорит, соблюдая нормы языка, много знает о своем увлечении. Обязательно будет успех в выступлении?

– нужна для успеха сила личности;

– напишите, в чем заключается сила личности. Продумайте примеры.

На экране выстраиваются качества личности:

– самостоятельное мышление;

– целеустремленность;

– умение преодолевать жизненные трудности;

– интеллигентность;

– интеллект;

– эрудиция;

Значит, секрет ораторского успеха в богатстве и силе личности. Сила личности заключается в самостоятельном мышлении, умении преодолевать жизненные трудности и зависит от того, кого выберем кумиром.

Эти качества человек может в себе менять? Делаем вывод словами Киплинга:

Наполни смыслом каждое мгновенье

Часов и дней неумолимый бег.

Тогда весь мир ты примешь во владенье.

Тогда, мой сын, ты будешь человек [4].

Сообщение темы:

– Сегодня на уроке начинаем новую тему «Деловое общение».

Вопрос на размышление: нужно ли вам сейчас, в 5 классе знакомиться с деловым общением? Может быть, надо подождать, закончить шко-

лу. Поступите в высшее учебное заведение – там и научитесь правильно общаться в разнообразных ситуациях.

Предполагаемый ответ: невозможно обойтись без навыков делового общения уже сейчас, потому что мы ходим в библиотеку, на прием к врачу, в аптеку, договариваемся о чем-то с одноклассниками – это все деловое общение.

Значит, основа делового общения – это умение договориться и получить желаемое. Как лучше это сделать, мы узнаем на уроке.

На доске маски. Представьте людей с таким выражением лица. С кем приятнее контактировать?

– Предполагаю, что выберут маску добра и приветствия, уместную для делового общения. Открытый взгляд, улыбка при приветствии и прощании. Минимум жестов. Радостная маска предполагает близкие, теплые отношения: обняться, расцеловаться. В деловом общении это неуместно. Деловое общение должно напоминать форму дружеского, панибратство исключено.

Во время общения у человека 4 ролевые маски.

- у меня все – хорошо, у тебя – хорошо;
- у меня все – хорошо, у тебя все – плохо;
- у меня все – плохо, у вас все – хорошо;
- у меня все – плохо, у тебя все – плохо [2].

Задание: Я предлагаю литературный текст для определения ролевой маски.

1. А. Ахматова.

Так беспомощно грудь холодела,
Но шаги мои были легки,
Я на правую руку надела
Перчатку с левой руки [1].

2. А. С. Пушкин.

Вам обмануть меня несложно
Я сам обманываться рад [3].

– Какого помните литературного героя с ролевой маской в общении «у меня все хорошо»?

– Назовите литературного героя с ролевой маской в общении «у меня все плохо».

Предполагаемый ответ: Жилин и Костылин.

- удалось им вместе сбежать?
- в какой роли они договаривались?
- у меня все – хорошо, у тебя все – плохо.

Значит, они не смогли договориться и получить желанную свободу.

В каком случае деловое общение будет продуктивным?

У меня все – хорошо, у тебя все – хорошо.

Надо стараться всегда выходить на этот уровень.

Домашнее задание.

Работа в группах. Посещение библиотеки. Распределение ролей:

– у меня все – хорошо, у тебя все – хорошо;

– у меня все – хорошо, у тебя все – плохо;

– у меня все – плохо, у вас все – хорошо;

– у меня все – плохо, у тебя все – плохо.

Разыгрывание ситуации делового общения в библиотеке по ролям.

Итог: тест на проверку освоенности понятия и техник делового общения. Задание: сейчас вы пройдете тест на компьютере по навыкам делового общения. Результаты занесете в папки личного роста.

Тест «Деловое общение» Прочитай вопрос, выбери нужный ответ.

1. Деловое общение – это...

– способ развлечься;

– умение договориться и получить желаемое;

– кропотливая напряженная работа.

2. В деловом общении уместно – ...

– постоянно улыбаться;

– хлопать собеседника по плечу;

– смотреть в сторону;

– улыбнуться при приветствии и прощании.

3. Продуктивные отношения возникнут при общении в роли – ...

– у меня все – хорошо, у тебя все – хорошо;

– у меня все – хорошо, у тебя все – плохо;

– у меня все – плохо, у вас все – хорошо;

– у меня все – плохо, у тебя все – плохо.

4. Прочитай отрывок из произведения А. Сент-Экзюпери «Маленький принц».

«Лис замолчал и долго смотрел на Маленького принца. Потом сказал:

– Пожалуйста... приручи меня!

– Я бы рад, – отвечал Маленький принц, – но у меня так мало времени. Мне еще надо найти друзей и узнать разные вещи.

– Узнать можно только те вещи, которые приручишь, – сказал Лис. – У людей уже не хватает времени что-либо узнавать. Они покупают вещи готовыми в магазинах. Но ведь нет таких магазинов, где торговали бы друзьями, и потому люди больше не имеют друзей. Если хочешь, чтобы у тебя был друг, приручи меня!

– А что для этого надо сделать? – спросил Маленький принц.

– Надо запастись терпением, – ответил Лис. – Зорко одно лишь сердце. Самого главного глазами не увидишь.

5. Определи роли в общении у героев: Лиса и Маленького принца.

– у меня все – хорошо, у тебя все – хорошо;

– у меня все – хорошо, у тебя все – плохо;

– у меня все – плохо, у тебя все – хорошо;

– у меня все – хорошо, у тебя все – плохо.

Урок риторики по теме «Деловое общение» был проведен в 5а классе.

Основная задача на уроках риторики: учить добиваться желаемого результата при взаимодействии людей друг с другом с помощью языка, дара речи; учить понимать смысл обращенной к тебе речи и выражать понятно собственные мысли и чувства.

Для выполнения этой задачи я использовала богатый материал: красивые, глубокие по содержанию и энергетике тексты.

На уроке риторики предоставляется возможность создавать условия для формирования человека, который в общественной жизни, в межличностном общении способен правильно воспринимать информацию, осмысливать её, воздействовать на мысли и чувства окружающих, отстаивать свою точку зрения и считаться с мнением других.

Главная цель урока – научить анализировать характер своего общения, научить использовать слова, мысли, интонации, выражения применительно к целям коммуникации. На данном уроке за основу были взяты деловые коммуникации. Нужно было помочь ребенку в его умении анализировать свои слова и поступки, постоянно осмысливать их истинную суть и их восприятие собеседником.

Эту задачу я решала под девизом «Начни с себя», т.е. старалась быть примером в знании литературных произведений, во владении культурой речи по всем параметрам, в межличностном общении с учениками, оставляя право каждому иметь свое мнение. Старалась делать это с помощью ярких, остроумных образов, по-новому осмысливая рутинные ситуации общения, которые чаще всего не замечаются нами в потоке повседневной жизни.

Достоинство урока заключается в том, что создавались условия

для формирования искренней, честной, доброжелательной и сильной личности.

Класс поделен на две подгруппы, что дает возможность каждому на уроке проговорить свои мысли, поделиться тем, что интересно, произнести речь. Использование информационных технологий и мультимедийных презентаций позволяет:

- оптимально использовать время на уроке;
- заинтересовать школьников предметом;
- разнообразить школьные будни;
- углублять межпредметные связи;
- создать условия для самостоятельной работы;
- осуществлять дифференцированный подход;
- развивать творческое мышление ребенка за счет уменьшения репродуктивной деятельности;
- развивать навыки исследовательской деятельности.

Компьютер гарантирует конфиденциальность: только ученик знает о своих ошибках. Социальная оценка при этом не снижается, создается психологически комфортная атмосфера.

Все это способствует развитию коммуникативных компетенций. Дети учатся добиваться желаемого результата при взаимодействии людей друг с другом с помощью языка, дара речи; учатся понимать смысл обращенной к ним речи и выражать понятно собственные мысли и чувства.

Считаю целесообразным произвести оценку качества образовательного процесса по следующим параметрам:

Таблица

№ п/п	Характеристики качества образовательного процесса	Показатели
1.1	Цели учебного занятия определены совместно с учащимися	2 б.
1.2	Организовано действие всех учащихся по принятию целей учебного занятия	2 б.
1.3	Содержание учебного материала соответствует образовательным целям учебного занятия	2 б.
1.4	Методы и педагогические техники, обеспечивают: <ul style="list-style-type: none"> – мотивацию деятельности учащихся, – сотрудничество учителя и учащихся, – систематическую положительную и отрицательную обратную связь 	6 б.
1.5	Формы учебно-познавательной деятельности учащихся обеспечивают: <ul style="list-style-type: none"> – сотрудничество учащихся, – включение каждого ученика в активную деятельность по достижению образовательных целей 	4 б.

1.6	Соответствие методов и педагогических техник: – содержанию учебного материала; – образовательным целям учебного занятия	4 б.
1.7	Формы организации учебно-познавательной деятельности отобраны в соответствии: – с методами обучения; – с содержанием учебного материала; – с образовательными целями учебного занятия	6 б.
1.8	Уровень достижения образовательных целей учебного занятия: – целей, ориентированных на содействие раскрытию потенциала ученика, его реализации и развития; – предметных целей	4 б.
Всего		30 б.

Оценка производится следующим образом:

- реализовано полностью – 2 балла;
- реализовано частично – 1 балл;
- не реализовано – 0 баллов.

Если $k \geq 0,85$ и отсутствует оценка 0 баллов, то учебное занятие считается отличным. Если k от 0,65 до 0,84 – учебное занятие хорошее. Если k от 0,45 до 0,64 – учебное занятие проведено на удовлетворительном уровне. Коэффициент проведенного нами учебного занятия составляет $\frac{26}{30} = 0,85$.

Литература

1. Ахматова, А. А. От царкосельских лип: поэзия и проза [Текст] / А. А. Ахматова. – М. : изд-во Эксмо, 2006.
2. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы [Текст] / общ. ред. М. С. Мацковского. – М. : Прогресс, 1988.
3. Вершины русской поэзии. Век 19 [Текст]. – М. : изд-во Эксмо, 2005.
4. Давыдова, В. И. Организация обучения и общения в рефлексивном режиме [Текст] : методические рекомендации / В. И. Давыдова, И. Н. Волоцкова. – Челябинск, 1997.
5. Кохтев, Н. Н. Риторика: Учебное пособие для учащихся с углубленным изучением гуманитарных предметов, а так же для лицеев и гимназий [Текст] / Н. Н. Кохтев. – М. : Просвещение, 1994.
6. Ладыженская, Т. А. Риторика в рассказах и рисунках [Текст] : методические рекомендации / Т. А. Ладыженская, Н. В. Ладыженская, Т. М. Ладыженская, О. В. Марысева. – М. : Баласс, 1997.

7. Русская риторика: хрестоматия [Текст] / под ред. Л. К. Граудина. – М. : Просвещение, 1996.

8. Сент-Экзюпери, А. Планета людей [Текст] / А. Сент-Экзюпери. – М. : изд-во Эксмо, 2006.

МОДЕЛЬ УРОКА ЛИТЕРАТУРЫ В РЕЖИМЕ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ (7 кл.)

МИХЕЕВА Т. А.

г. Копейск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 44

Проблемное обучение помогает решать одну из важных задач современного социально-личностного заказа школе – формирование творческих качеств личности.

Весь смысл обучения заключается в стимулировании поисковой деятельности учащегося. Подобный подход обусловлен, во-первых, современной ориентацией образования на воспитание творческой личности; во-вторых, проблемным характером современного научного знания; в-третьих, проблемным характером человеческой практики; в-четвертых, закономерностями развития личности, человеческой психики, в частности мышления и интереса, формируемых именно в проблемных ситуациях. Исходные идеи технологии проблемного обучения включают в себя:

- развитие авторской позиции ребенка в образовательном процессе;
- безоценочный характер реакции на высказывания учащихся в ходе проблемного обучения;
- целостную включенность ребенка в образовательный процесс, связанную и с рациональным познанием, и с интуитивной, часто неосознаваемой, эмоционально-личностной сферой.

Опыт учащегося служит важнейшим источником учебного познания. Педагог становится организатором самостоятельного учебного познания учащихся; их взаимодействие с учебным материалом, друг с другом и с преподавателем строится как учебно-познавательное, в котором преподаватель выступает как один из источников информации.

При проблемном обучении наиболее последовательно реализуется принцип проблемности, предполагающий использование объективной противоречивости изучаемого, организацию на этой основе

поиска знаний, применения способов педагогического руководства, позволяющих управлять интеллектуальной деятельностью и развитием обучаемых (развитием потребностей и интересов, мышления и других сфер личности).

Структуру проблемного обучения можно представить как систему проблемных ситуаций, каждая из которых включает в себя соответствующую задачу (или вопрос), систему средств обучения и деятельность по преобразованию условий задачи и получению искомым результатов.

Предъявлением задачи цикл проблемного обучения только начинается. Необходимо обеспечить руководство анализом задачи, ее решением, воплощением полученных результатов в практику. Все основные звенья анализа и решения задачи можно отразить в следующей схеме:

1. Обнаружение противоречий, несоответствий, неизвестных моментов в подлежащем изучению материале, осознание их как трудностей, возникновение стремления к их преодолению (создание проблемной ситуации); формирование задачи;

2. Анализ условия задачи, установление зависимостей между данными, между условием и вопросом;

3. Членение основной проблемы на подпроблемы и составление плана, программы решения;

4. Актуализация знаний и способов деятельности или приобретение недостающих знаний и соотнесение их с условием решаемой задачи;

5. Выдвижение гипотезы; поиск «ключа», идеи решения;

6. Выбор и осуществление системы действий и операций по обнаружению искомого (собственное решение);

7. Проверка решения;

8. Конкретизация полученных результатов, а также установление связи полученных выводов с известными ранее теоретическими положениями, законами, зависимостями и возможных следствий, вытекающих из полученных результатов, выявление новых проблем, подлежащих решению.

Конечно, не обязательно, чтобы при решении каждой задачи осуществлялся весь цикл, все этапы проблемного обучения. Важно, чтобы при решении всего комплекса задач достаточно полно и осознанно были реализованы все звенья проблемного обучения, а у обучаемых сформированы соответствующие умения и навыки.

Формы и методы проблемного обучения разнообразны: проблемный рассказ, эвристическая беседа, проблемная лекция, разбор

практических ситуаций, диспут, собеседование, деловая игра. Все они должны быть проблемными не только по своему содержанию, но и по методическому исполнению.

Весь образовательный процесс следует организовывать и проводить так, чтобы учащиеся всегда испытывали необходимость в преодолении посильных трудностей, чтобы у них возникала постоянная потребность в овладении новыми знаниями, новыми способами действий, умениями и навыками.

Проблемную организацию образовательного процесса предлагается обеспечить:

- при первичном ознакомлении с новым учебным материалом следует: а) создать проблемную ситуацию; б) включить учащихся в проблемную ситуацию и сформировать учебную цель; в) решить проблему; г) проанализировать, обобщить и оценить работу по решению проблемы и осуществлению учебной цели.

- на этапе овладения новым учебным материалом (повторение, закрепление, тренировка) надо: а) создать проблемную учебную ситуацию и поставить учебную задачу; б) осуществить данную задачу; в) проконтролировать и оценить результаты учебной работы каждого учащегося.

- при анализе и обобщении изученного материала (темы или раздела учебной программы) проблемная организация осуществляется аналогично первому этапу.

- при контроле и оценке результатов учебной работы учащихся необходимо: а) проверить умения учащегося самостоятельно выявить связи и отношения между изученными понятиями, сделать самостоятельно выводы; б) проверить умения перенести изученные закономерности на новые области, явления; г) привлекать самих учащихся к контролю и оценке (самоконтроль, самооценка, взаимопроверка).

Всякая наука или сфера деятельности выступает как совокупность проблем, часть которых уже решена (историческая проблемность), часть – решена частично (актуальная проблемность), часть – только поставлена и подлежит решению в будущем (перспективная проблемность). На уроках должны использоваться все виды проблемности.

Проблемность может быть: сквозной, когда ставится проблема, стержневая для всего курса; комплексной, если речь идет о проблемах, охватывающих несколько тем; тематической, охватывающей круг вопросов, которые разбираются при изучении темы, и ситуаци-

онной, связанной с конкретными фактами и ситуациями на том или ином занятии.

В современной школе в связи с введением новых технологий и требований модель урока в режиме проблемного обучения несколько меняется по своему содержанию. Возможности проблемного обучения позволяют расширить эвристический подход, поскольку ориентируют на достижение заранее неизвестного результата.

В общем смысле эвристика – это наука о творчестве, о творческой деятельности людей с целью получения новых результатов в исследуемой области.

Проблемное обучение в общепринятой форме применимо, как правило, в учебных темах и курсах, требующих интеллектуального подхода: в математике, физике, естествознании, в проблемных темах по истории, русскому языку и т. п. Эвристическое обучение более универсально и применимо для предметов эмоционально-образной и спортивной ориентации. Проблемное обучение чаще всего затрагивает только содержание учебных дисциплин и соответствующую методику его усвоения; эвристическое обучение определяет методологию образования и относится к учебному целеполаганию, созданию учениками собственного содержания образования, рефлексивному конструированию ими теоретических элементов знаний. И главное отличие: объектами поисковой познавательной деятельности в эвристическом обучении являются не только проблемы и задачи, но и сами учащиеся, их индивидуальный личностный потенциал, креативные, когнитивные, рефлексивные и другие процедуры и виды деятельности. Учитель, работая в таком режиме, вынужден организовывать процесс обучения часто в ситуациях «незнания» истины, таким образом, развываясь и сам.

Цель творчества на уроке состоит в том, чтобы предоставить ученикам возможность создавать продукцию, тренироваться самостоятельно решать возникающие при этом проблемы. Обеспечить достижение в этом успеха помогает следующий принцип: по всем вопросам учебной программы ученики могут создавать свои аналогии. Они могут определить индивидуальный смысл занятий по предмету, поставить цели, отобрать темы, спланировать, проконтролировать и оценить свою работу. Чем большую степень включения учеников в конструирование собственного образования обеспечивает учитель, тем полнее оказывается их индивидуальная самореализация.

Полученные учениками продукты деятельности (гипотеза, сочинение и т.д.) сопоставляются с какими-либо культурно-историческими аналогиями. Каждый ученик переосмысливает, дост-

раивает или драматизирует свой первичный результат. Происходит личностное образовательное приращение ученика (его знаний, чувств, способностей, опыта), создается соответствующая продукция. Результат:

- личностное развитие и продукция самих учеников;
- усвоение и личностная оценка ими общепринятых достижений человечества, в том числе и образовательных стандартов.

Развитие и творческого мышления, и творческих качеств личности осуществляется в процессе усвоения учащимися методов творческой деятельности. Самый простой метод – анализ учебных текстов и рецензирование. Более эффективный метод – выполнение творческих заданий – комбинирование уже изученного. Использование такого метода требует «накопительства» знаний и умений работать в творческом режиме. Если творческая работа организована в группе или индивидуально, можно применить методы активизации мышления: «мозговой штурм», метод контрольных вопросов, синектику и т. д.

В основе творческого урока лежит целостная система обучения – дидактическая эвристика.

Ученик выстраивает траекторию своего образования в каждом изучаемом курсе, создавая не только знания, но и личностные цели знаний, программы своего обучения, способы освоения изучаемых тем, формы представления и оценки образовательных результатов. Личностный опыт ученика становится компонентом его образования, а содержание образования создается в процессе его деятельности.

Творческая самореализация ученика как сверхзадача раскрывается в трех основных целях:

- создание учащимся образовательного продукта в изучаемой области;
- освоение ими базового содержания данной области знаний через сопоставление с собственными результатами;
- выстраивание образовательной траектории учеником.

Процесс обучения насыщается личностными знаниями и опытом учащихся. В результате ученики выстраивают индивидуальные траектории в изучаемой образовательной области. Одновременно они знакомятся с классическими достижениями специалистов в изучаемых областях, но не ограничиваются лишь усвоением внешнего материала.

Таким образом, проблемное обучение в своей связи с эвристикой развивает творческую активность и самостоятельность учащихся, формирует познавательный и исследовательский интерес, поисковые особенности и умения, открывает возможности творческого сотрудничества учителя и ученика, способствует более глубокому и прочно-

му усвоению материала и способов деятельности. Оно соответствует социальному заказу, природе развивающего научного знания и практически-преобразовательной направленности человеческой деятельности, основным закономерностям развития личности и развивающего обучения в частности.

По В. В. Гузееву, «систему, включающую метод обучения, организационную форму его реализации, обеспечивающие это средства, приемы педагогической техники, непосредственно описывающие взаимодействие участников процесса, мы называем моделью обучения. Метод и форма характеризуют дидактическую основу модели обучения, а средства и приемы составляют педагогическую технику в этой модели» [2].

Исходя из данного определения, а также основных идей, целей проблемного и эвристического обучения, а также форм и методов при их реализации, можно представить следующую модель урока литературы, синтезирующую в себе данные технологии.

Урок литературы в 7 классе

«Кто честным кормится трудом – таких зову я знатью!»

(по творчеству шотландского поэта Роберта Бернса)

Цели:

1. Обучающие:

- познакомить с личностью Р. Бернса, дать понятие о ее многогранности;
- познакомить с творчеством поэта, с гуманной направленностью его поэзии;
- продолжить работу над литературоведческими понятиями «тема» и «идея».

2. Развивающие:

- развивать умение читать и анализировать поэтические тексты;
- развивать творческие способности;
- расширить детский кругозор.

3. Воспитывающие:

- создать атмосферу открытости, сотворчества в общении;
- формировать умение отстаивать свою позицию;
- воспитывать любовь к поэзии.

Обеспечение: слайдовая презентация по теме урока.

Тип урока: урок анализа стихотворения.

План урока

1. Слово учителя. Постановка проблемы.

2. Проблемная ситуация. Познавательные задачи.
3. Выдвижение гипотез.
4. Проверка решения. Знакомство с поэтом. Чтение и анализ стихотворения Р. Бернса «Честная бедность».
5. Итоги. Введение решения в систему знаний.
6. Творческая работа.
7. Домашнее задание

Ход урока

1. Слово учителя. Постановка проблемы.

У: Начать сегодняшний урок мне хочется с вопроса: «Задумывались ли вы когда-нибудь серьезно о таких понятиях как честь, честность, богатство?» Я предлагаю задуматься. В этом вам поможет романс в исполнении А. Калягина «Любовь и бедность». Из этого романа вы будете выписывать слова, связанные с предложенными вам понятиями. Слова, которые вы выпишете, помогут в дальнейшем в творческой работе, которую мы будем выполнять. Чтобы вам было проще работать со словами – ассоциациями, расчертим в тетради небольшую таблицу, состоящую из 3-х столбцов.

Образец таблицы:

Существительные	Прилагательные	Глаголы

2. Проблемная ситуация.

Д: Прослушивают романс, записывают слова в таблицу.

Д: Называют и записывают слова в таблицу на доске, все дополняют в тетради.

У: Ребята, а теперь подберите свои слова-ассоциации, связанные со словами «честь», «честность», «благородство», «богатство». Какие слова к ним притягиваются? Обратите внимание на один корень слов «честь» и «честность». Запишите их в таблицу.

Дети обдумывают свои ассоциации.

У: Прочитайте свои варианты.

Д: Читают, дописывают на доске и в тетради.

У: Мы часто употребляем такое выражение: «честное слово». А задумываемся ли, что в него вложено, чего оно стоит. Ну а слово «честь» мы вообще редко используем в своей речи при характеристике какого-либо человека или ситуации. А о ком вы сами сказали или слышали: «Он человек чести?» Зато в нашем современном мире у всех на устах: богатство, богатый. Какой же смысл вложен в эти три заме-

чательных слова? Я прошу вас составить предложения, включив эти слова в них:

Быть честным – значит ...

Услышав слово «честь», я представляю...

Богатство для меня...

3. Выдвижение гипотез.

Д: Читают свои высказывания (на этом этапе ученик анализирует свою работу, сопоставляет ее с другими, обогащает свой опыт).

Несколько учеников высказываются. Обсуждают, доказывают свое мнение, приводят доводы.

У: Сверим наше толкование слов с толкованием, которое дается в словаре Ожегова.

Д: Сверяют, делают выводы, ключевые слова записывают в таблицу.

У: Вы уже давно знаете, что творческие люди, в частности, писатели и поэты, часто обращают внимание на то, что мы просто не замечаем в повседневной жизни; им дан особый дар – умение всматриваться, вслушиваться, проникать в тайные причины поступков, высвечивать то, что остается незамеченным другими.

Сегодня нам предстоит познакомиться со стихотворением одного из них. Это Роберт Бернс, поэт, живший еще в далеком 18 веке в Шотландии, поэт, который ставил перед собой вопросы и пытался на них ответить – что есть Добро и Зло, что такое Долг Человека (краткий рассказ о поэте).

Роберт Бернс родился 25 января 1759 года в селе Аллоуэй (графство Эйшир), в семье крестьянина. В 1765 году его отец взял в аренду хозяйство Маунт-Олифант, и мальчику пришлось батрачить наравне со взрослыми, терпя голод и другие лишения. С 1783 года Роберт начинает сочинять стихи на эйширском диалекте. Бернс, хоть и обучался в сельской школе, но его преподавателем был человек с университетским образованием – Джон Мёрдок, которому он обязан своими успехами в поэзии. Как свидетельствуют рукописи, Бернс писал на шотландском, хотя литературным английским языком владел безукоризненно – это был осознанный выбор поэта.

Шотландия славилась своей природной красотой, поразительным горным рельефом и незабываемыми видами многочисленных озер, о которых слагались легенды. Много произведений создал Бернс, воспевая красоту своего края.

Шотландия тогда переживала пик национального возрождения, была одним из самых культурных уголков Европы, в ней насчитыва-

лось пять университетов. А сейчас перед вашими глазами Национальная галерея Шотландии.

В 1784 году умирает отец, и после ряда неудачных попыток вести сельское хозяйство Роберт с братом Гилбертом переезжает в Мосгил. В 1786 году выходит первая книга Бернса, и поэт быстро становится знаменитым.

Уже в 1787 поэта принимают в Великой Ложе Шотландии; выходит первое эдинбургское издание поэм; он совершает поездки по Шотландии. Спустя 6 лет – второе эдинбургское издание стихов в двух томах. А еще через 2 года, в декабре 1795 Бернса постигает тяжелая болезнь, от которой через полгода, 21 июля 1796 Роберт Бернс умирает в городе Дамфрис.

Первый русский перевод Бернса появился уже в 1800 г. – через 4 года после смерти поэта. Поэзия Бернса получила широкую популярность в России благодаря переводам С. Я. Маршака. Изначально многие произведения Бернса создавались как песни. Поэзия его проста, ритмична и музыкальна, не случайно и в русском переводе многие стихи ложились на музыку.

А. Т. Твардовский говорил о Бернсе как удивительном и редком явлении в поэзии.

4. Проверка решения.

У: Стихотворение Р. Бернса, которое мы с вами будем сегодня читать, называется «Честная бедность».

Запишите тему нашего урока: «Кто честным кормится трудом – таких зову я знатью».

У: Записывает тему на доске. Читает стихотворение.

У: Какова интонация этого стихотворения? (Интонация грусти сквозь бодрый ритм стихотворения. Грусть из-за того, что еще не настал черед «уму чести» на всей земле).

В чем идея стихотворения? (В том, что истинная знать – это не тот, кто много имеет, а тот, кто честно трудится).

Какова позиция автора по отношению к тем, кто стыдится своей бедности?

Как вы понимаете строчки:

Богатство – штамп на золотом,

А золотой – мы с вами.

(Главная ценность – человек).

Объясните смысл слов: «судите не по платью». (Богатство не делает человека лучше.)

У: Позиция человека по отношению к богатству и чести может быть разной, но у Бернса она именно такая, какой мы видим ее в сти-

хотворении. Она очень близка к позиции народа. Народная мудрость выражается через многочисленные пословицы: «Правда любого врага одолеет», «И сила уму уступает», «Лучше жить бедняком, чем разбогатеть с грехом».

Д: Высказывают свое мнение о том, как они понимают эти пословицы и какая из них в большей степени отражает мысль стихотворения. Главные слова, на которых делают акцент и которых еще нет в таблице, записывают.

5. Итоги.

Д: Делают вывод, что же такое истинное человеческое богатство, честь и честность. Стихотворение еще раз читается учениками.

6. Творческая работа.

У: В заключение нашего урока вы, ребята, попробуете сами написать небольшое стихотворение по теме нашего сегодняшнего урока – синквейн. Слово «синквейн» произошло от французского числительного «пять». Это стихотворение, которое состоит из пяти строк, написанных по определенным правилам. При его написании вы можете пользоваться теми словами, с которыми мы сегодня работали, и записи которых у вас сохранились в виде таблицы. 1 строка – название синквейн. 2 строка – 2 прилагательных. 3 строка – 3 глагола. 4 строка – фраза на тему синквейна. 5 строка – существительное.

На работу дается 5 – 7 минут, затем зачитывается несколько стихотворений, отмечаются наиболее удачные.

7. Домашнее задание.

Подберите поговорки и пословицы, которые подойдут для выражения основной мысли стихотворения; какие русские афоризмы совпадают по смыслу с афоризмами Бернса.

Литература

1. Гузеев, В. В. Основы образовательной технологии: дидактический инструментарий [Текст] / В. В. Гузеев. – М. : Сентябрь, 2006.
2. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе [Текст] / М. И. Махмутов. – М. : Просвещение, 1977.
3. Хуторской, А. В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика [Текст] / А. В. Хуторской. – М. : Международная педагогическая академия, 1998.

ЗНАЧЕНИЕ ЛОГИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ ОПИСЫВАТЬ И ОБЪЯСНЯТЬ ФИЗИЧЕСКИЕ ЯВЛЕНИЯ В КУРСЕ ФИЗИКИ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

ЛЕОНТЬЕВА И. А.

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

Описание и объяснение – важнейшие функции научного познания, необходимые элементы процессов изучения физических явлений, законов, теорий.

Под описанием понимают функцию научного исследования, состоящую в фиксировании результатов опыта (эксперимента или наблюдения) с помощью определенных систем обозначения, принятых в науке. Описание производится как путем обычного языка, так и специальными средствами, составляющими язык науки (символы, матрицы, графики и т. д.).

Объяснение есть функция познания, науки, научной теории, реализуемая через логико-методологическую процедуру пояснения сущности одного предмета, явления, события, действия и т.д. (объясняемое, «новое») через другое (объясняющее, «наличное»), имеющее статус достоверного, «очевидного», понимаемого.

Описание и объяснение тесно связаны друг с другом. Без описания явлений невозможно их объяснение; описание подготавливает переход к теоретическому исследованию объекта (объяснение) в науке. Объяснение входит в познавательные акты во всех сферах и на всех уровнях человеческой деятельности. По своей логической структуре объяснение представляет рассуждение или умозаключение, посыпки которого содержат информацию, необходимую для обоснования такого рассуждения (умозаключения). Объяснение осуществляется как на теоретическом, так и на эмпирическом уровнях организации научного знания. В естествознании оно ориентируется прежде всего на раскрытие причинно-следственных связей и отношений, хотя могут объясняться и генетические, структурные, функциональные зависимости, но в любом случае речь идет о выявлении картины детерминации объекта (явления, события), его зависимостей и обусловленностей.

А. В. Усовой был разработан и апробирован в массовом педагогическом эксперименте следующий обобщенный план изучения физических явлений:

- 1) определить внешние признаки (свойства) явления;
- 2) определить условия, в которых оно протекает;

- 3) установить сущность явления, механизм его протекания;
- 4) установить связь данного явления с другими;
- 5) выделить внутренние, существенные свойства явления;
- 6) выявить общие черты класса явлений и их различия;
- 7) определить количественные характеристики явления;
- 8) привести примеры использования явления на практике [4].

Таким образом, очевидно, что для описания и объяснения физических явлений учащимся необходимо овладеть такими логическими операциями, как: обобщение, абстракция, сравнение, синтез, анализ, классификация и др.; умением устанавливать причинно-следственные связи, овладеть такой мыслительной конструкцией как умозаключение, умением строить логически правильные рассуждения. Логическая правильность рассуждения – это его соответствие правилам, законам логики. Если опираться на истинные посылки и рассуждать правильно, то всегда можно получить истинное заключение. Законы логики позволяют рассуждением определить истинность исходных предположений или их ложность, что позволяет построить теоретическую основу предположений. Формирование умения описывать и объяснять физические явления чрезвычайно важно для подготовки учащихся к выполнению экспериментальных работ и к практической деятельности. Формирование умения осуществлять объяснение и описание явлений представляет одну из важных педагогических задач.

Рассмотрим некоторые логические операции и их роль в описании физических явлений.

1) Сравнение. В процессе сравнения учащиеся сопоставляют явления, их свойства, выявляют общие свойства и различия. В результате осуществляется классификация. Сравнение часто выступает первичной элементарной формой познавательного процесса. Более глубокое познание требует раскрытия внутренних связей, закономерностей и существенных свойств, что осуществляется посредством других мыслительных операций.

2) Анализ – это мыслительное расчленение явления, ситуации с целью выявления составляющих его элементов, частей, моментов, сторон.

3) Синтез восстанавливает расчленяемое анализом целое, раскрывая существенные связи и отношения выделенных анализом элементов.

В процессе анализа и синтеза мысль от более или менее расплывчатого представления о явлении движется к понятию, в котором анализом были выявлены основные элементы, а синтезом – раскрыты существенные связи целого.

Например, при изучении явления теплообмена в начале выявляют его виды: теплопроводность, конвекция, излучение. Затем осуществляется их сравнение, выясняют особенности каждого вида и на этой основе выявляется их общее: все они приводят к изменению внутренней энергии тел, между которыми происходит теплообмен [4].

4) Абстракция – одна из основных логических операций, состоящая в том, что субъект, вычлняя какие-либо признаки изучаемого объекта, отвлекается от остальных [2].

Различают примитивную чувственную абстракцию и высшую форму абстракции, которую имеют в виду, когда говорят об абстрактных понятиях. Примитивная чувственная абстракция выражается в отвлечении одних чувственных сторон действительности от других [1]. Например, воспринимая излучение тела (тепловое, световое), мы абстрагируемся от его размеров, цвета, формы, или наоборот мы выделяем его размеры, отвлекаясь от излучения, цвета, формы.

Высшая форма абстракции является результатом раскрытия более существенных сторон явлений через их связи и отношения.

Например, при изучении явления механического движения тел мы абстрагируемся от движения конкретных тел, а выделяем изменение положения некоторого тела в пространстве с течением времени относительно других тел. Рассматривая явление кипения, мы абстрагируемся от кипения конкретной жидкости.

5) Обобщение – продукт мыслительной деятельности, форма отражения общих признаков и качеств явлений действительности [2].

Различают эмпирические и теоретические (содержательные) обобщения.

Общее – это прежде всего существенно связанное [3].

Повторяемость определенной совокупности свойств в ряде предметов или явлений указывает на наличие между ними более или менее существенных связей.

С. Л. Рубинштейном разработана теория научного обобщения, которая противопоставляется им эмпирической теории обобщения. Этой концепции С. Л. Рубинштейна близка теория В. В. Давыдова, разработанная им по вопросу о соотношении теоретического и эмпирического обобщения [1].

Из анализа методических пособий и руководств складывается представление, что авторы их исходят из убеждения, что нет необходимости учить школьников осуществлению логических операций, необходимых для описания и объяснения явлений. Полагают, что учителю достаточно дать задание «опиши», «объясни», чтобы ученики правильно выполнили описание и объяснение. Мы полагаем, что с целью

формирования у учащихся умения описывать и объяснять физические явления, можно предложить им задания на осуществление отдельных логических операций.

В качестве примера заданий, направленных на выявление признаков явлений, приведем следующее:

Задание 1. Вычеркните «лишние» слова и укажите общий признак оставшихся слов: 1) дифракция, интерференция, поляризация, дисперсия, фотоэффект; 2) трение скольжения, трение качения, вязкое трение, сила трения, трение покоя;

Пример задания на обобщение понятий (явлений):

Задание 2. Обобщите понятия: гармоническое колебание, трение скольжения, равноускоренное движение.

Пример задания на классификацию понятий (явлений):

Задание 3. Пользуясь приведенным списком понятий, постройте все возможные классификации, в каждом случае укажите основание своей классификации: трение покоя, трение, внешнее трение, вязкое трение, внутреннее трение, трение качения, трение скольжения, сухое трение.

Литература

1. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1972.
2. Психология. Словарь [Текст]. – М. : Политиздат, 1990.
3. Рубинштейн, Л. С. Основы общей психологии [Текст] / Л. С. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989.
4. Усова, А. В. Развитие мышления учащихся в процессе обучения [Текст] / А. В. Усова. – Челябинск : Факел, 1997.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ И ЗАДАНИЯ КАК ОДНО ИЗ СРЕДСТВ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ ПО ФИЗИКЕ

КУДИНОВ В. В.

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

Современное производство с его быстрым темпом протекания процессов, огромным потоком разнообразной информации, требующей оперативной обработки и принятия верных решений, требует от работников умения управлять этим процессом. Для этого они должны быстро ориентироваться и принимать необходимые решения в возни-

кающих ситуациях, умея своевременно извлекать необходимые данные из потока информации. Это особенно важно, так как рынок труда сегодня испытывает дефицит специалистов с техническим образованием. Успешному выполнению стоящих задач должно способствовать умение организовать свою деятельность на самостоятельное получение знаний о происходящих явлениях для получения фактического материала; умение применять его в процессе решения производственных и жизненных задач.

Набирающие темпы экономические отношения, НТП и повсеместное внедрение ИКТ приводят к необходимости частого и быстрого переучивания персонала не только при переходе с одного места на другое, но и при изменении технологических процессов в рамках одного и того же производства.

Всё это выдвигает перед школой особую задачу по усилению работы, направленной на получение новой информации и формированию умения самостоятельно добывать её из различных источников, в том числе явлений природы.

Что касается физики, то проблема повышения качества знаний учащихся разрешается в средней школе различными путями, в частности, усилением экспериментальной стороны преподавания, организацией самостоятельной работы учащихся. Одним из средств решения этой задачи служат экспериментальные задачи и задания.

Решение экспериментальных задач и заданий воспитывает у учащихся стремление к активному познанию мира, умение собственными силами добывать знания, способствует получению учениками прочных осмысленных знаний, формированию у них умения пользоваться этими знаниями на практике, в жизни.

Значение эксперимента переоценить трудно. «Мудрость есть дочь опыта» – писал Леонардо да Винчи. «Опыт никогда не ошибается, ошибаются наши суждения, ожидая от него такого действия, которое не является следствием наших экспериментов» – говорил он.

Экспериментальный метод дает возможность установить причинно-следственные связи между явлениями, а также между величинами, характеризующими свойства тел и явлений. Он дает возможность выяснить кинетику, динамику процессов и их энергетическую сущность.

Академик С. И. Вавилов указывал на двойную роль эксперимента:

- эксперимент доказывает или отвергает какие-либо теоретические предположения;
- эксперимент может стать предпосылкой новой теории или

гипотезы, которая должна быть подтверждена новыми экспериментами.

За период обучения в средней школе учащиеся выполняют большое число различных опытов. Однако, как показали исследования, обобщенных умений самостоятельно проводить эксперимент они не приобретают в достаточной мере. Одной из причин низкого уровня сформированности экспериментальных умений у школьников является репродуктивный характер их деятельности в процессе выполнения учебного эксперимента, заключающейся в измерениях и вычислениях по готовым описаниям и формулам.

В процессе решения задач ученики непосредственно сталкиваются с необходимостью применять полученные знания по физике в жизни, глубже осознают связь теории с практикой. Решение задач — одно из важных средств повторения, закрепления и проверки знаний учащихся.

В методической литературе нет четкого определения экспериментальной задачи.

В «Методике преподавания физики» П. А. Знаменского дается следующее указание: «К экспериментальным задачам относятся вычислительные задачи и задачи-вопросы, при решении которых применяется эксперимент». В пособии приводятся примеры задач того и другого вида, но методика решения задач не рассматривается.

В пособии С. Е. Каменецкого и В. П. Орехова «Методика решения задач по физике в средней школе», дается следующее определение экспериментальных задач: «Экспериментальными называют задачи, в которых с той или иной целью используют эксперимент».

Эксперимент в задачах используют по-разному. В одних случаях из опыта, проводимого на демонстрационном столе, или из опытов, выполняемых учащимися самостоятельно, находят данные, необходимые для решения задачи. В других случаях задача может быть решена на основе данных, указанных в условиях задачи. Опыт в таких случаях используют для иллюстрации явлений и процессов, описанных в задаче, или для проверки правильности решения. Но если эксперимент применяется только для проверки решения, задачу неправомерно называть экспериментальной. Существенным признаком экспериментальных задач является то, что при их решении данные берутся из опыта.

Необходимо разграничить понятия «экспериментальная задача» и «экспериментальное задание». Такое разграничение позволит уточнить понятие экспериментальной задачи. Задание, требующее только непосредственных измерений, без дальнейшего использования ре-

зультатов этих измерений в качестве исходных данных для определения других величин, называют заданием.

Рассмотрим примеры.

I. С помощью линейки определите давление керосина на дно стакана. Изменится ли и как давление на дно данного стакана, если вместо керосина в него налить такой же объем воды? спирта? молока? Определите эти давления.

II. Налейте на дно стакана или банки немного керосина. Аккуратно подожгите керосин. Попробуйте потушить горящий керосин, заливая его водой. Обоснуйте, почему нельзя тушить горящий керосин, заливая его водой.

Основное значение решения экспериментальных задач и заданий заключается в формировании и развитии с их помощью измерительных умений, умений обращаться с приборами. Кроме того, такие задачи развивают наблюдательность и способствуют более глубокому пониманию сущности явлений, выработке навыков строить гипотезу проверять ее на практике. По роли эксперимента выделяем следующие виды экспериментальных задач:

- задачи, в которых без эксперимента нельзя получить ответ;
- эксперимент используется для создания определенной ситуации;
- эксперимент используется для иллюстрации описанного явления;
- эксперимент используется для проверки полученного результата.

Если в задаче описана знакомая ситуация, то эксперимент позволяет определить некоторые физические величины и включить их в условие задачи. При этом эксперимент содержание задачи, заданное неопределенно, превращает в конкретное.

В процессе решения экспериментальных задач у учащихся развивается наблюдательность, совершенствуются навыки обращения с приборами. При этом школьники глубже познают сущность физических явлений и законов

Умение организовать решение экспериментальных задач предполагает умение подобрать оборудование для задачи, знание приемов и организационных форм решения и соблюдение этапов решения. Задачу называют экспериментальной, данные для решения которой получают опытным путем (т. е. без эксперимента на вопрос экспериментальной задачи ответить невозможно). Для решения экспериментальной задачи можно применять как демонстрационное, так и лабораторное оборудование; ее могут решать как учитель, так и учащиеся

(фронтально или индивидуально). При решении задач с использованием демонстрационного оборудования следует соблюдать требования, предъявляемые к демонстрационным опытам.

Решение экспериментальной задачи состоит из четырех этапов:

1. Осмысливание условия задачи;
2. Составление плана решения;
3. Осуществление плана;
4. Исследование ответа.

При решении экспериментальных задач выполняются одновременно умственные, практические и организационные действия учащихся. Систематическое использование таких задач и заданий, их удачный подбор и умелое включение в урок помогают учителю развивать физическое мышление школьников, совершенствовать экспериментальные умения, формировать самостоятельность. Важно и то, что решение экспериментальных задач придает положительную эмоциональную окраску, вызывает повышенный интерес учащихся к физике и объектам техники.

Благодаря кратковременности выполнения (5-10 мин) экспериментальные задания обладают еще одним ценным свойством: их можно включать в отдельные этапы урока с целью решения различных учебных задач: введения в тему урока, иллюстрации к объяснению учителя, повторения и обобщения изученного на уроке материала, отработки практического навыка и др.

Экспериментальные задачи и задания с успехом могут быть использованы и в нетрадиционных уроках и внеурочных мероприятиях по физике. Это могут быть уроки систематизации знаний, уроки-викторины и КВН, уроки творческого отчёта, урок конкурс и урок игра.

ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНЦИЙ НА УРОКЕ «РЕШЕНИЕ СИСТЕМ ЛИНЕЙНЫХ УРАВНЕНИЙ» (8 кл.)

ДАНИЛОВА А. В.

г. Копейск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 44

Тип урока: закрепление знаний, выработка умений и навыков.

Цели урока:

– познавательный аспект: совершенствовать компетенции учащихся по теме «Решение систем линейных уравнений». Уметь ис-

пользовать полученные знания для нахождения количества решений систем уравнений;

– развивающий аспект: развивать навыки самоконтроля. Развивать графическую культуру. Способствовать формированию ИКТ – компетенций учащихся;

– воспитательный аспект: воспитывать волю и настойчивость для достижения конечных результатов. Воспитывать ответственное и внимательное отношение друг к другу. Развивать чувство уверенности и чувство собственного достоинства. Развивать навыки общения и сотрудничества.

Формы организации познавательной деятельности:

– фронтальная;

– групповая.

Обеспечение:

– электронное учебное издание «Интерактивная математика 5–9» ООО «Дрофа» – 8 класс – «Графики линейных уравнений»;

– мультимедийный проектор, экран;

– персональные компьютеры;

– учебник: Математика 8 класс под редакцией Г. В. Дорофеева;

– раздаточный материал (карточки с заданиями).

Повторение изученного материала

Блиц-опрос по теории (фронтально.)

Предлагается ответить на вопросы:

– Что является графиком уравнения $ax + by = c$, где хотя бы один из коэффициентов a и b отличен от 0?;

– Запишите уравнение прямой $6x + 3y = 9$ в виде $y = kx + l$. Назовите коэффициенты k и l ;

– Каков геометрический смысл коэффициента l ? В какой точке пересекает ось Y прямая $y = 3x - 10$?

– Что называется решением системы двух уравнений с двумя переменными?

(Учащиеся отвечают на вопросы.)

Вводно-мотивационный этап

Учитель сообщает тему урока: на прошлых уроках мы научились решать системы линейных уравнений способом сложения и способом подстановки. Сегодня, работая в группах, вы должны будете ответить на несколько вопросов, связанных с количеством решений

системы линейных уравнений в зависимости от коэффициентов a , b и c .

Учитель знакомит с планом проведения урока: формирует учебные группы, знакомит с правилами учебного сотрудничества, вырабатывают вместе с учащимися систему оценки деятельности каждого ученика группы.

Учитель: для работы на уроке вам предстоит разбиться на несколько групп по вашему желанию. Напоминаю цели групповой работы: а) усвоить учебный материал; б) сделать так, чтобы каждый член группы принимал активное участие в работе.

Учащиеся: записывают тему урока в тетради. Участвуют в распределении по группам, в разработке системы оценки деятельности в группе.

Этап собственно-учебной деятельности.

Цель этого этапа – совершенствовать компетенции учащихся по теме: «Решение систем линейных уравнений». Уметь использовать полученные знания для нахождения решений системы линейных уравнений.

1. Знакомство с электронным учебным изданием (демонстрация звуковой инструкции по применяемым функциям панели инструментов).

2. Работа в группах.

Цель этого этапа – развивать навыки самоконтроля. Развивать графическую культуру. Способствовать формированию ИКТ – компетенции учащихся. Воспитывать волю и настойчивость для достижения конечных результатов. Воспитывать ответственное и внимательное отношение друг к другу. Развивать чувство уверенности и чувство собственного достоинства. Развивать навыки общения и сотрудничества.

Каждая группа выполняет упражнения из электронного учебного издания «Интерактивная математика, 5 – 9», ООО «Дрофа» – 8 класс – «Графики линейных уравнений».

В результате этой работы учащиеся должны установить: «Сколько решений имеет система уравнений в зависимости от коэффициентов a , b и свободных членов?» Отчет о проведенных исследованиях оформляется в тетради.

Задания для групп:

Задание для 1 группы.

1. Даны системы двух уравнений с двумя неизвестными:

$$а) \begin{cases} 2x+8y=10, \\ 5x+20y=25; \end{cases}$$

$$б) \begin{cases} 4x-12y=40, \\ 5x-15y=50. \end{cases}$$

Для каждой системы выполните задания:

- постройте графики каждого уравнения системы;
- выясните и запишите в тетрадь взаимное расположение прямых и количество решений системы;
- сравните отношения коэффициентов при x , при y и свободных членов в каждой системе (запишите в тетрадь);
- сформулируйте признак, по которому можно определить, сколько решений имеет система уравнений с данными отношениями коэффициентов;
- запишите этот вывод в тетрадь.

Задание для 2 группы.

1. Даны системы двух уравнений с двумя неизвестными:

$$\text{а) } \begin{cases} 3x+6y=-3, \\ 4x+8y=2; \end{cases} \quad \text{б) } \begin{cases} 6x+2y=1, \\ 9x+3y=9; \end{cases}$$

Для каждой системы выполните задания:

- постройте графики каждого уравнения системы;
- выясните и запишите в тетрадь взаимное расположение прямых и количество решений системы;
- сравните отношения коэффициентов при x , при y и свободных членов в каждой системе (запишите в тетрадь);
- сформулируйте признак, по которому можно определить, сколько решений имеет система уравнений с данными отношениями коэффициентов;
- запишите этот вывод в тетрадь.

Задание для 3 группы.

1. Даны системы двух уравнений с двумя неизвестными:

$$\text{а) } \begin{cases} 3x+2y=-3, \\ 4x+8y=5; \end{cases} \quad \text{б) } \begin{cases} 3x+2y=1, \\ 9x+5y=6; \end{cases}$$

Для каждой системы выполните задания:

- постройте графики каждого уравнения системы;
- выясните и запишите в тетрадь взаимное расположение прямых и количество решений системы;
- сравните отношения коэффициентов при x , при y и свободных членов в каждой системе (запишите в тетрадь);

- сформулируйте признак, по которому можно определить, сколько решений имеет система уравнений с данными отношениями коэффициентов;
- запишите этот вывод в тетрадь.

Контрольно-коррекционный аспект.

Проверить понимание и осмысление нового материала. Развитие навыков общения и сотрудничества. Развитие чувства уверенности и чувства собственного достоинства

Цель этого этапа проверить понимание и осмысление нового материала. Развитие навыков общения и сотрудничества. Развитие чувства уверенности и чувства собственного достоинства.

Учитель организует фронтальное обсуждение заданий, проводит самостоятельную работу

Подведение итога урока.

Подвести итог урока, оценить работу учащихся. Этап информирования о домашнем задании и инструктаж по его выполнению.

На материале этого урока мы показали, что введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, типичную для российской школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

Компетентностный подход предполагает не усвоение учеником отделенных друг от друга знаний и умений, а овладение ими в комплексе. В связи с этим меняется, точнее, по иному определяется система методов обучения. В основе отбора и конструирования методов обучения лежит структура соответствующих компетенций и функции, которые они выполняют в образовании. Определим понятия компетенций и компетентностей, обозначим их структуру, функции.

Компетентность – совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно значимой сфере.

Образовательная компетенция – требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действи-

тельности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности.

Литература

1. Буракова, М. В. Изменение функций и роли преподавания в условиях использования новой образовательной технологии [Текст] / М. В. Буракова // Инновации в образовании. – 2006. – № 3.
2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст] // Распоряжение Правительства Российской Федерации № 1756-р от 29.12. 2001 г.
3. Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах [Текст] / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2.
4. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент парадигмы личностно ориентированного образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2.
5. Шамова, Т. И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе [Текст] / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М. – 2002.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ЛИЧНОСТНОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ У УЧАЩИХСЯ 8 КЛАССА

ФЕДАШ Е. Е.

г. Копейск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 44

Компетенция – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определённому кругу предметов и процессов необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним ученика.

В современных социально-экономических условиях, в процессе инновационных преобразований, разработки и введения государственных стандартов в образовании жизненно необходимо внедрение новых образовательных технологий, формирование новых социальных отношений, при которых создавались бы максимально благоприятные условия самореализации, самосовершенствования и самоутверждения школьника. Образование и уровень компетентности уча-

щихся должны обеспечить им реальную возможность добиться успеха в любой сфере жизнедеятельности, помочь реализовать свои способности во всех их духовно-нравственных проявлениях.

Новые технологии обучения на основе информационных и коммуникационных позволяют интенсифицировать образовательный процесс, увеличить скорость восприятия, понимания и глубину усвоения огромных массивов знаний.

Биология – учебный предмет, в процессе изучения которого могут широко использоваться ИКТ. Применение информационных технологий на уроках биологии позволяет повысить их эффективность, сделать занятия более наглядными и интересными. С помощью информационных технологий можно смоделировать многие сложные биологические процессы и закономерности, помочь в проведении контроля знаний учащихся, организации самостоятельных работ, объяснении и закреплении нового материала.

Информационно-коммуникационные технологии – это мощное средство развития познавательной активности учащихся при изучении биологии. Это наглядность, дающая возможность учителю выстроить объяснение на уроке логично, научно с использованием слайдов. При такой организации материала учителем включаются три вида памяти учеников: зрительная, слуховая, моторная. Презентация дает возможность рассматривать сложный материал поэтапно, имеется возможность вернуться к тому материалу, который вызвал наибольшие затруднения при выполнении последующих заданий.

Компетентностный подход – это те знания, умения и навыки, которыми школьник овладевает в школе и использует их во всех сферах своей дальнейшей жизнедеятельности. Важнейшей частью данного определения является не первая часть, на которую многие исследователи делают большой акцент, а вторая часть, которая и отличает компетентностный подход от других образовательных подходов, главенствующей целью которых, является именно приобретение ребёнком знаний, умений и навыков. Компетенция личностного самосовершенствования направлена к тому, чтобы осваивать способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональную саморегуляцию и самоподдержку. Реальным объектом здесь выступает сам ученик. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К этой компетенции относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность,

внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности. Уроки биологии в 8 классе (программа Пасечника В. В.) как нельзя, кстати, позволяют формировать такую компетенцию.

Целью обучения на уроках биологии я ставлю достижение учащимися определённого результата. Меняя формы и методы занятий, используя компьютер на уроках, обучение приобретает деятельностный характер. Акцент делаю на развитие самостоятельности учащихся и личной ответственности за принятие решения. Меняю механизм доставки информации к обучающемуся: приоритетным становится свободный доступ к информационным ресурсам, самообучение.

Предлагаю рассмотреть в качестве примера модель урока из темы: «Выделение» с использованием компьютерной программы.

Усвоение материала темы «Выделение» важно как для развития понятий об обмене веществ, гомеостазе, значении выделения из организма конечных продуктов обмена веществ, так и для приобретения важных гигиенических понятий: гигиена органов системы выделения, причины заболеваний и их профилактика. В этой теме продолжается конкретизация понятий о взаимосвязи строения органов и выполняемых ими функций.

На изучение данной темы в программе отводится 2 часа. Как правило, в методической литературе рекомендуется изучать материал темы в следующей последовательности:

Урок № 1. Мочевыделительная система. Строение и значение почек.

Урок № 2. Образование мочи. Регуляция мочеобразования. Предупреждение почечных заболеваний.

Но, как показывает практика, из-за недостатка времени целесообразнее рассмотреть эти вопросы с использованием обучающе-контролирующей программы на одном уроке, включив в неё все основные вопросы. Эта программа состоит из трёх частей: справочной, обучающей и контролирующей.

В справочной части программы раскрываются основные понятия темы; в обучающей – строение и функции мочевыделительной системы, образование первичной и вторичной мочи, а также гигиена органов выделения; контролирующая часть позволяет выяснить, как ученик усвоил данный материал.

Наблюдения показали, что ИКТ по сравнению с традиционным использованием дидактических карточек имеет неоспоримое преимущество. ИКТ, работая в системе диалога «ученик-машина», не только

сразу оценивает, но и корректирует знания учащихся, при этом и экономя рабочее время учителя.

Помимо традиционного варианта, изучение данной темы может быть организовано и в ходе индивидуально-групповой учебно-познавательной деятельности учащихся. Каждая группа самостоятельно по инструктивно-технологической карте работает с учебной компьютерной программой и изучает материал темы «Выделение».

Организация работы учащихся в данном случае может быть следующей.

Инструктивно-технологическая карта к уроку «Строение и функции мочевыделительной системы. Профилактика заболеваний».

1. Вы находитесь на главной странице обучающей программы урока «Строение и функции мочевыделительной системы. Профилактика заболеваний». Прочитайте внимательно цель урока.

2. Внимательно изучите материал о строении и функциях мочевыделительной системы, профилактике заболеваний.

3. Выполните задания, предложенные в работе.

4. Оформите отчёт.

Вы закончили работу с обучающей программой!!!

Лист отчёта:

Ученик: _____ Класс: _____ Дата: _____

1. Рассмотрите рисунок, что обозначено на рисунке цифрами?

2. Дополните схему:

Органы мочевого выделения

Мочеобразующие	Мочевыводящие
?	?
	?
	?

3. Дополните текст:

В нефроне происходят два процесса _____ и _____. Процесс _____ осуществляется в _____. В результате этого процесса образуется _____, представляющая собой по составу _____. Обратное всасывание происходит из _____ в _____. В результате образуется _____, содержащая _____.

4. Заполните таблицу:

Образование мочи

Этап	Процесс	Где образуется	Состав
Образование первичной мочи			
Образование вторичной мочи			

5. Установите соответствие:

А. Кровь	1. Вода, витамины, минеральные вещества, глюкоза, аминокислоты
Б. Плазма	2. Креатин, мочеви́на, мочева́я кислота, лекарства
В. Первичная моча	3. Белки, вода, витамины, глюкоза, аминокислоты, минеральные вещества
Г. Вторичная моча	4. Плазма, форменные элементы

6. Выводы

– Выделение или экскреция – это процесс удаления из организмов продуктов ОВ.

– Выделительная система образована почками, мочеточниками, мочевым пузырем, мочеиспускательным каналом.

– Почки поддерживают постоянство объема и состава межклеточной жидкости, омывающей клетки. Они выводят из организма излишки воды и растворенных в ней веществ, тем самым поддерживая оптимальные условия жизнедеятельности клеток.

– Каждая почка состоит из миллионов фильтрующих элементов – нефронов. В нефронах идет сложный процесс фильтрации плазмы крови, в результате которого образуется моча.

– Моча содержит продукты обмена веществ – мочеви́ну, мочевую кислоту и переработанные гормоны.

7. Тестовое задание:

1. Структурная единица почки называется:

А) долька;

Б) лоханка;

В) нефрон;

Г) малая чаша.

2. Образование вторичной мочи происходит в:

- А) мочевом пузыре;
- Б) почечном канальце;
- В) капиллярах почки;
- Г) почечной вене.

3. Человеческая почка содержит _____ нефронов.

- А) 5000;
- Б) 1000;
- В) 500 000;
- Г) 1 млн.

4. В состав нефрона не входит:

- А) капиллярный клубочек;
- Б) капсула;
- В) почечная лоханка;
- Г) почечный каналец.

5. Наличие какого вещества в моче свидетельствует о заболевании?

- А) белка;
- Б) мочевины;
- В) мочевой кислоты;
- Г) соли аммония;

6. Какой орган не относится к мочевыделительной системе:

- А) почки;
- Б) печень;
- В) мочеточник;
- Г) мочевой пузырь.

7. Мочевыделительная система выделяет:

- А) углекислый газ;
- Б) непереваренные остатки пищи;
- В) жидкие продукты клеточного распада;
- Г) пары воды.

Оценка результатов: 1 задание – 7баллов, 2 – 4, 3 – 10,4 – 6, 5 – 4, 6 – 7.

Оценка: «5» – 36-38 б., «4» – 32-35 б.,»3» – 31-19 б.

К ПРОБЛЕМЕ ШКОЛЬНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

СУХАРЕВА Т. А.

г. Челябинск, Администрация
Курчатовского района г. Челябинска

В условиях современной социокультурной ситуации в России повышение внимания к проблеме школьного самоуправления имеет исторически закономерный и педагогически целесообразный характер. В отечественной историко-педагогической науке накоплено немало знаний, в той или иной мере связанных с вопросами самоуправления. История развития педагогической практики и теории на протяжении длительного периода показывает, что содержание деятельности школьного самоуправления постоянно менялись, следуя за изменениями, происходящими в обществе, содержании образования.

Проблема школьного самоуправления связана с переходом к иному варианту социокультурного развития, к другой культурной парадигме. Ученые доказали, что реформирование системы образования должно учитывать социально-исторический опыт. Определяющее воздействие на изменение идеи школьного самоуправления оказывают социально-экономические и культурно-исторические предпосылки, поэтому педагогическое исследование настоящей проблемы было выстроено с учетом событий, происходивших в истории России.

К первой группе предпосылок относятся основные характеристики культурно-исторической, общественно-экономической ситуации. Ко второй группе относится социальный заказ на формирование лидерских качеств у школьников в условиях школьного самоуправления, способных адаптироваться к современным социально-экономическим и политическим условиям. К третьей группе предпосылок относятся результаты теоретического изучения проблемы школьного самоуправления. Труды отечественных и зарубежных ученых позволили проследить эволюцию теоретических представлений и оценить их значение для дальнейшего развития и углубления исследований по данной проблеме. Четвертая группа предпосылок – результаты практического освоения формирования гражданских качеств у школьников в реализации программы школьного самоуправления.

Изучение документальных источников, педагогического опыта, современных историко-педагогических исследований, в частности трудов С. Т. Шацкого, С. А. Макаренко, В. А. Сухомлинского, А. А. Католикова и др. позволило выявить в процессе эволюции идеи школьного самоуправления условно несколько этапов, тесно связан-

ных с общественно-политическими преобразованиями в государстве. Первый период – с 1917 по 1922 гг.; второй период – с 1923 по 1931 гг.; третий период – с 1932 – до сер. 1950-х гг.; четвертый период – с сер. 1950 до сер. 1960-х гг.; пятый период – с сер. 1960 до сер. 1970-х гг.; шестой период – с сер. 1970 до сер. 1980-х гг.; седьмой период – с сер. 1980-х – по настоящее время. Охарактеризуем подробнее указанные периоды.

1917-1922 гг. – период революционных потрясений, возмущений народных масс, открытых выступлений с целью преобразований в экономической, а позже и политической областях жизни. Период становления и развития социалистического общества. Возникновение пионерской и комсомольской организаций. Активизация гражданского воспитания как фактора социализации проявилась в появлении идеи правового обеспечения школьного самоуправления. Рекомендовалось в рамках образовательного учреждения использовать избирательную систему по выбору школьного парламента и президента. В 1921 г. в программе единой семилетней школы впервые появился термин «обществоведение». Цель данного курса заключалась в том, чтобы подготовить сознательных активных членов общества. Правовой основой общественно-педагогического движения в начале 20-х годов явился Декрет ВЦИК от 30 сентября 1918 года «Положение о единой трудовой школе РСФСР», в котором заявлялось о создании бесплатной, доступной, подлинно народной школы, а также другие декреты и постановления советской власти и правительства об образовании.

1923-1931 гг. – постепенный переход к авторитарным методам управления, обучения и воспитания в школе. В 1923 г. опубликован Устав школы. В педагогических исследованиях 20-х гг. в качестве одного из эффективных средств формирования гражданской активности, развития ответственности, коллективизма, дисциплинированности, инициативности, целеустремленности, потребности в жизненном самоопределении являлась идея школьного самоуправления. Разрабатывались также вопросы патриотического, интернационального воспитания, укрепления связи школы, семьи и общества для реализации своих социализирующих функций.

Отечественная наука и практика активно занимались поиском путей демократизации, сближения государственных и общественных начал в управлении школой, создания условий для раскрытия задатков личности школьников. Начало перехода от общественного самоуправления в школе к общественно-политическому самоуправлению

на основе демократического централизма. Подмена общественного самоуправления в школе, в основном, ученическим самоуправлением.

Таким образом, в 20-е гг. в стране имелись достаточные условия (предпосылки) для формирования гражданского общества, гражданского воспитания подрастающего поколения в условиях ученического самоуправления. Педагогическая наука этого периода внесла значительный вклад в постановку и разработку новых подходов, методов, средств гражданского воспитания школьников в условиях ученического самоуправления. Разворачивались дискуссии вокруг концепции коммунистического воспитания и концепции воспитания, свободной от идеологического насилия.

1932 – до сер. 1950-х гг. – формируется тоталитарное течение в педагогике, технология формирования рабского образа мыслей и поведения стала в XX веке чудовищной по масштабам и последствиям практикой манипуляции сознанием миллионов людей. В 30-е гг. практически исчезают как из школьной практики, так и из педагогической науки вопросы школьного самоуправления. Исследование проблемы позволяет констатировать прямую взаимосвязь государственного режима и воспитательной деятельности, осуществляемой под контролем государства.

На данном этапе начинается упадок ученического самоуправления, обусловленный нарушением демократических принципов в руководстве школой и сведением воспитательной работы к учебной деятельности. Однако и в условиях тоталитаризма лучшие традиции русской педагогики не были утрачены. Идеи диалога культур, понимание личности как высшей ценности, мировоззрения – как результата образования и воспитания не потеряли своего значения благодаря С. И. Гессену, М. М. Новикову и другим.

В 1937 г. в структуре образования советской школы появилась новая учебная дисциплина «Конституция СССР», изучение которой было подчинено исключительно политическому воспитанию учащихся. Педагогам предлагалось организовывать встречи с известными людьми и экскурсии на местные предприятия, но подчеркивалось, что эти примеры не могут быть случайными, а должны служить задачам коммунистического воспитания подрастающего поколения.

40-50-е гг. XX века – период активного социалистического строительства СССР, деятельности пионерской и комсомольской организаций, борьбы советского народа против фашистской Германии в годы Великой Отечественной войны, восстановление народного хозяйства. В эти годы общественная активность учащихся возрастает. Школьники собирают металлолом, трудятся в мастерских, на заводах

и фабриках, в колхозах и совхозах, ведут шефскую работу с семьями погибших солдат и офицеров заботятся о раненых воинах в госпиталях и т.д. Великая Отечественная война 1941 – 1945 гг. способствовала пробуждению гражданского, национального самосознания, вызвала прилив патриотических сил. Исторический духовный и демократический идейно-нравственный потенциал являлся источником духовных и нравственных сил народа в период войны.

Сер. 1950 – сер. 1960-х гг. – гражданский подвиг в годы войны явился источником пробуждения гражданской совести. Период строительства коммунистического общества, активности пионерской и комсомольской организаций, деятельности ученических комитетов. Продолжается дискуссия о взаимоотношениях ученического и комсомольско-пионерского самоуправления

В 60-е гг. известный педагог В. А. Сухомлинский привлек внимание педагогической общественности к процессу социализации. Он отмечал, что в человеке его черты формируются только потому, что он – существо общественное. Общественная сущность проявляется в его взаимоотношениях с другими людьми. Познавая мир и себя, человек вступает в отношения с другими людьми. Этот процесс приобщения личности к обществу и есть социализация.

Сер. 1960 – сер. 1970-х гг. – возникновение «единого комсомольско-пионерского самоуправления» в образовательных учреждениях под руководством педагогов. Попытки теоретического обоснования этого «единства». Сер. 1970 – сер. 1980-х гг. – привлечение данных психологических исследований в сферу педагогики. Развитие социальной философии и теории социального управления. Некоторое оживление ученического самоуправления на волне «перехода к развитому социализму».

70-е – конец 80-х гг. – начало кризиса пионерской и комсомольских организаций, начало перестройки, процесса поиска своего пути, решения проблем участия детей в управлении своими коллективами. При этом мнения педагогов разделились: одни были за то, чтобы оставить традиционный подход к школьному самоуправлению, другие стремились полностью отречься от прежнего опыта.

Сер. 1980-х гг. – по настоящее время – демократизация школьной жизни. Ликвидация общественно-политических организаций в школе. Общественно-политические события в СССР в середине 1980-х гг. дали толчок новому, современному комплексу исследований проблемы школьного самоуправления в тесной связи с процессами демократизации общественной жизни в нашей стране. В партийно-государственной идеологии второй половины 80-х гг. использовались

общечеловеческие ценности, так называемая политика «нового мышления».

Отличительной особенностью педагогической мысли 80-х гг. является осознание необходимости возвращения идеи гражданского воспитания в русло мировых процессов демократизации и гуманизации образования, ориентация на общечеловеческие ценности, возврат к национальным культурно-историческим традициям. Начался новый поворот в исследовании проблем воспитания, внимание научной общественности привлекли идеи демократизации и гуманизации общества. Это особенно выразилось во взглядах П. Т. Фролова, В. М. Опалихина, Т. Н. Мальковской, Л. И. Новиковой, М. М. Поташника, Т. И. Шамовой и др.

В 1990 г. произошли изменения в официальной стратегии воспитания. Перед школой была поставлена цель – содействовать духовному обновлению общества. В рассматриваемый период идеология воспитания ставит в центр воспитательной работы личность, предполагает использование всех средств гражданского воспитания. Нестабильность развития общества, низкий уровень большей части населения в указанный период делает особо значимым процесс социализации.

С августа 1991 года начинается поиск новых подходов к пониманию сущности школьного самоуправления. В начале 1990-х гг. часть школ СССР объединилась в Международную ассоциацию содействия школьным советам. В 2001 г. при Институте управления образованием РАО Российской Федерации создана лаборатория государственно-общественного управления образовательными учреждениями, которая теперь является научно-методическим центром по разработке проблем школьного самоуправления в Российской Федерации.

Таким образом, к предпосылкам становления проблемы школьного самоуправления относятся: уточнение понятий «школьное самоуправление»; изучение формирования гражданского самосознания молодежи в условиях школьного самоуправления; научное обоснование новых подходов к содержанию деятельности органов школьного самоуправления; разработка различных моделей школьного самоуправления; развитие идеи формирования личности в коллективной деятельности. Ретроспективный анализ проблемы показал, что конец XX века по праву может считаться новым этапом становления школьного самоуправления.

ШКОЛЬНАЯ ПРОФОРИЕНТАЦИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ.

ГЛУБОКОВА Е. А.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 101

Выбор профессии является одним из моментов, определяющих жизненный путь человека. Этому событию – комплексному, фокусирующему в себе проблемы не только психологические, но и философские, медицинские, экономические и многие другие, – посвящено большое количество исследований. Психологические аспекты профессионального выбора и становления личности выступают в качестве объекта научного исследования с первого десятилетия XX в. Но, не смотря на столь долгий срок изучения, многие вопросы в этой области остаются спорными. С другой стороны, с усложнением мира профессий возникают всё новые и новые проблемы, в том числе и в связи с изменениями социальных условий [5].

В России профориентационная работа после долгого перерыва (с середины 30-х годов) возобновилась в широком масштабе с середины 80-х годов. Сначала в подшефных школах крупных предприятий такая работа проводилась на уровне профориентационных мероприятий, отдельных исследований и консультаций, а затем во многих школах был введён курс «Основы производства. Выбор профессии». В середине 80-х годов Е. А. Климовым и С. Н. Чистяковой была разработана программа профориентационных занятий со старшеклассниками. В целом такая программа, в силу своей серьёзности и даже некоторой академичности, была больше рассчитана на взрослых людей, знакомящихся с основами профориентации, но не на школьников.

Во второй половине 80-х годов активно использовались тесты и субтесты способностей. Например, в г. Зеленограде, на базе центра профориентации молодёжи под руководством А. Г. Владимирова была разработана эффективная по тем временам технология. С учащимися 8-10 классов проводились циклы занятий, на которых школьники в специальных «Тетрадах выбора профессии» заполняли бланки ответов по разным психодиагностическим методикам.

Интересную программу профориентационной работы с учащимися «Твоя профессиональная карьера» предложил авторский коллектив под руководством С. Н. Чистяковой. В данной программе вместе с теоретическим материалом используются различные активизирующие методы.

Интересный опыт профориентационной работы накоплен на базе Томского городского Центра профориентации молодёжи. Благодаря усилиям администрации центра группа психологов, вдохновлённых В. Б. Борейшей, разработали оригинальную систему профориентационных занятий и консультаций с подростками. Данная программа, разработанная уже в первой половине 90-х годов, включала в себя многие интересные наработки, неизвестные отечественным психологам в 80-е годы, а также проводилась с активным использованием различных игровых методов и дискуссий. Таким образом, в отечественной профориентации накапливается достаточно интересный опыт, который ещё предстоит по-настоящему осмыслить и использовать в дальнейшем.

В последние годы в программах по профориентации активно используются не только тесты и опросники, но и тренинговые, и игровые формы работы, что делает эти программы довольно привлекательными для подростков. Большинство программ ориентированы на традиционные психологические курсы, с рассмотрением роли темперамента в выборе профессии, особенностей памяти, внимания и т.п. Объясняется это тем, что реально во многих российских школах отдельных психологических курсов почти не читается, поэтому профориентационные курсы частично компенсируют этот пробел, фактически являясь не только профориентационными, но и общепсихологическими [2].

В настоящее время в России наблюдается некоторое возрождение интереса к школьной профориентации. В ряде школ по инициативе родителей, директоров, педагогов и психологов возобновляется профориентационная работа.

Профориентация – очень объёмное понятие, например, можно сказать, что современное западное общество по сути своей профориентационно, т.к. с самого рождения ориентирует ребёнка на жизненный успех, на успешную карьеру. Профориентация предполагает широкий, выходящий за рамки только педагогики и психологии, комплекс мер по оказанию помощи в выборе профессии, куда входит и профконсультация как индивидуально ориентированная помощь в профессиональном самоопределении.

И профориентация и профконсультация – это ориентирование школьника, тогда как профессиональное самоопределение больше соотносится с самоориентированием учащегося, выступающего в роли субъекта самоопределения. Профессиональное и личностное самоопределение имеют очень много общего, а в высших своих проявлениях они почти сливаются. Понятие «самоопределение» вполне соотносит-

ся с такими модными ныне понятиями как самоактуализация, самореализация, самоосуществление, самотрансценденция...

Самоопределение предполагает не только самореализацию, но и расширение своих изначальных возможностей – самотрансценденцию (по В. Франклу): «...Полноценность человеческой жизни определяется через его трансцендентность, т.е. способность выходить за рамки самого себя, а главное – в умении человека находить новые смыслы в конкретном деле и во всей своей жизни...».

Таким образом, именно смысл определяет сущность самоопределения, самоосуществления и самотрансценденции. Всё это позволяет определить сущность профессионального самоопределения как поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения.

При творческом подходе к своей жизни сам смысл создаётся человеком заново. Именно в этом случае человек превращается в подлинного субъекта самоопределения. Однако субъектом профессионального самоопределения сразу не становятся. Например, дошкольник, заявляющий, что собирается стать лётчиком, делает такое заявление во многом ещё не осознанно, и потому не может считаться субъектом своих профессиональных выборов. Но даже в подростковом возрасте, когда старшекласник уже начинает что-то понимать в серьёзной жизни, он ещё только на пути к настоящей субъектности. И задача педагогов и психологов заключается в том, чтобы помочь, подготовить подростка к сложным жизненным выборам. Но это должна быть такая помощь, когда выборы делаются подростком самостоятельно, и только тогда он может считаться полноценным субъектом самоопределения. Но и в этом случае субъектность не является абсолютной.

Совокупный характер субъекта профессионального самоопределения определяется тем, что кроме самого человека на его важные жизненные выборы оказывают сильное влияние родители, сверстники, различные специалисты и т.п. И тогда возникает непростой вопрос: какова же доля участия в жизненном выборе самого человека?

Сложная, многоуровневая организация субъекта самоопределения определяется тем, что выбор обычно растянут во времени. Кроме того, существует определённая и постоянно меняющаяся иерархия факторов, определяющих принятие решения.

Противоречивый характер субъекта самоопределения определяется тем, что сам выбор – это всегда отказ от чего-то, от каких-то имеющихся равнозначных альтернатив. Получается, что между этими

альтернативами всегда существуют определённые противоречия, которые и должен разрешить объект.

Развитие субъектности в профессиональном и личностном самоопределении можно рассматривать в контексте формирования готовности к построению и реализации образов и идеалов, к которым стремится развивающаяся личность. И предполагается, что каждый человек выбирает для себя лучшие образы, понимая их по своему. Это стремление к лучшим образам и идеалам условно обозначается как «элитарные ориентации» самоопределяющейся и развивающейся личности. В таком контексте на уровне онтогенеза конкретного человека можно выделить следующие линии развития субъекта самоопределения:

- первая линия: развитие фантастического представления об элите;
- вторая линия: развитие независимости от внешнего окружения;
- третья линия: развитие внутренней свободы и самостоятельности личности [4].

На формирование субъекта профессионального самоопределения направлены активизирующие методики и предполагают не только формирование у консультируемого подростка интереса к рассмотрению своих проблем, но и вооружение его доступным и понятным средством для планирования, корректировки и реализации своих профессиональных перспектив. Важно понимать, что почти любая методика и форма работы обладают определённым активизирующим потенциалом. Существуют методы, у которых активизирующий потенциал представлен в более доступном и понятном для многих психологов и их клиентов виде. Такие методы и называются собственно активизирующими:

- профориентационные игры с классом;
- игровые профориентационные упражнения;
- карточные профконсультационные методики;
- настольные карточные игры;
- бланковые карточные методики;
- активизирующие профориентационные опросники;
- бланковые игры с классом;
- ценностно-смысловые опросники.

Как известно, практическая методика является не только набором инструкций и стимульного материала для клиента, но и предполагает готовность самого консультанта использовать её в реальной работе с учётом особенностей данного клиента, а также с учётом всей

ситуации, сложившейся в данном учебном заведении. Сущность профконсультационной методика – в соотношении с основными компонентами схемы построения личной профессиональной перспективы. Активизирующая методика – это не просто интересная для клиента методика, но прежде всего, методика, вооружающая клиента средством для самостоятельных действий. Работа профконсультанта может рассматриваться как своеобразное посредничество между самоопределяющимся клиентом и культурой, а в более простых вариантах – как посредничество между клиентом и организацией, профессией и т.д. Одним из важных средств построения взаимоотношений между клиентом и профконсультантом как раз и является активизирующая профконсультационная методика. Если представить это образно, то активизирующая методика находится как бы между пространством выбора, клиентом и профконсультантом [1].

В самом упрощённом варианте профконсультант может рассматриваться как посредник между подростком и миром профессий. Но самоопределяющегося подростка собственно профессия часто волнует лишь как средство для нахождения своего места в обществе построения жизненного успеха. Поэтому профконсультант реально выступает посредником между подростком и социумом, а также между подростком и более конкретными социальными институтами. Например, профконсультант может быть посредником между человеком и конкретной организацией. В другом случае профконсультант может выступать посредником между человеком и определённой социально-профессиональной группой. В каких-то случаях профконсультант может выступать посредником между человеком и конкретной государственно-административной системой. Наконец, в каких-то отдельных случаях профконсультант может выступать посредником между человеком и всей культурой, постепенно приобщая его к высшим идеалам и ценностям, созданным человечеством. Субъектность психолога-профконсультанта проявляется не только в его готовности выбирать тот или иной вариант своего посредничества, но и в выборе им концептуальных основ своей профессиональной деятельности.

В работе с семьёй самоопределяющихся подростков можно выделить следующие основные направления:

- обсуждение возможных перспектив профессионального самоопределения школьников на родительских собраниях;
- организация родительских лекториев по вопросам профориентации;
- организация диспутов и дискуссий по вопросам профессионального и личностного самоопределения с приглашением учащихся,

родителей, преподавателей вузов и колледжей, по возможности, и представителей ближайших организаций;

- индивидуальные беседы и профконсультации;
- иногда рекомендуется поддерживать определённые контакты с семьёй для получения оперативной информации о сложных подростках.

Интересный опыт профориентационной работы существует в регионах России. Например, в работе А. В. Мордовской «Теория и практика жизненного и профессионального самоопределения старшеклассников» описывается опыт профориентационной работы с учётом этнонациональных особенностей народов, проживающих в Саха. Предлагаемая автором программа профориентационной работы опирается на определённые национальные традиции и строится с учётом особенностей трудовой деятельности в условиях Восточно-Сибирского региона.

Интересную программу профориентационной работы предлагает Л. М. Митина с сотрудниками. В целом, делается верный акцент не столько на развитие «знаний-умений-навыков», сколько на «личностные характеристики будущего работника». Предлагается тренинг-семинар, включающий: 1. Краткий курс «В поисках своего призвания»; 2. практический курс «В поисках своего призвания»; 3. Тренинг профессионального самоопределения.

Как показывает практика, чистая профориентация малоэффективна: проблемы профессионального самоопределения необходимо рассматривать в более широких контекстах планирования своей жизни и нахождения своего места в обществе. Хорошая профориентационная программа в большей степени должна быть проблемной, когда в дискуссионной форме обсуждаются не только проблемы трудоустройства в этом мире, но и улучшение этого мира через основное дело своей жизни, т.е. через свою профессию.

Естественно, такие дискуссии в подростковых классах должны быть управляемыми и контролируруемыми со стороны психологов-профконсультантов. А для этого важно разрабатывать принципиально новые методы и формы работы, а не просто тестировать школьников, выдавая им рекомендации или ублажая их на миленьких и весёленьких тренингах и группочках. Но есть и более интересные формы работы, когда самоопределяющийся подросток постепенно начинает чувствовать свою причастность культурно-историческому процессу, видеть себя будущим социальным субъектом, гражданином своей страны, а не просто предприимчивым малым, который сумел «неплохо устроиться», сумел «не упустить своё» [4].

Литература

1. Афанасьева, Н. В. Профориентационный тренинг для старшеклассников «Твой выбор» [Текст] / Н. В. Афанасьева, Н. В. Малухина, М. Г. Пашнина. – СПб. : Речь, 2007.
2. Грецов, А. Г. Выбираем профессию. Советы практического психолога [Текст] / А. Г. Грецов. – СПб. : Питер, 2007.
3. Климов, Е. А. Как выбирать профессию [Текст] / Е. А. Климов. – М. : Просвещение, 1990.
4. Пряжников, Н. С. Профориентация в школе и колледже: игры, упражнения, опросники (8-11 кл.) [Текст] / Н. С. Пряжников. – М. : ВАКО, 2006.
5. Чернявская, А. П. Психологическое консультирование по профессиональной ориентации [Текст] / А. П. Чернявская. – М. : изд-во ПРЕСС, 2001.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЖАДАН И. Г.

г. Краснодар, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 4

Начало XXI века ознаменовано для России большими переменами. Переход к новому этапу в развитии производства (научно-индустриальному), обусловленному интегрированными процессами, вызывает в условиях рыночной экономики крупные изменения в структуре и содержании профессиональной деятельности рабочих и служащих. В динамике экономических и социальных процессов интеграция ведёт к изменению характера и содержания труда, взаимопроникновению профессий и специальностей, возникновению новых универсальных интегрированных профессий. В результате от будущих специалистов требуется разносторонние и интегрированные знания, возникает новый тип профессии – «социально-интегрированный», синтезирующий в себе лучшие черты различных профессий.

Готовить такие кадры надо начинать в школе на старшей ступени обучения. Это стало возможно благодаря принятой и одобренной Правительством Российской Федерации «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». На старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается профильное обу-

чение старшеклассников. Содержание и последовательность материалов по проведению эксперимента в старшей школе определяется двумя принципиальными моментами. Во-первых, старшая школа является особым образовательным пространством, в рамках которого, с одной стороны, завершается выполнение ею обязательной функции по формированию социально-адаптированной личности подростка, а с другой стороны, реально происходит (в силу достижения соответствующего возраста) социальное, профессиональное и гражданское самоопределение молодежи. Во-вторых, указанные обстоятельства определяют и основной смысл разрабатываемой стратегии модернизации общего образования в отношении старшей школы, и фундаментальные принципы этой стратегии:

- целенаправленная установка на формирование социально-грамотной и социально-мобильной личности, четко осознающей свои права и обязанности, ясно представляющей себе спектр имеющихся на сегодняшний день возможностей и ресурсов и способной успешно реализовать избранную позицию в том или ином социальном пространстве;

- постепенная переориентация доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляции системы ЗУНов (объем и динамика современной информационной среды просто обесценивают качества и значимость любой подобной системы) к созданию условий для становления комплекса компетенций, которые рассматриваются как способность человека реализовать свои замыслы в условиях многофакторного информационного и коммуникационного пространства.

В современной дидактике формируются новые методологические подходы и принципы организации образовательного процесса в старшей школе, включающие в себя:

- индивидуализированные формы учебной деятельности;
- выработку проектно-исследовательских навыков;
- самоопределение старшеклассника в отношении профилирующего направления собственной деятельности;
- четко определенное с этической точки зрения коммуникативное поле.

Выпадение из образовательного процесса любой из этих составляющих неминуемо обесценивают его основную сущность и содержание.

В ходе исследования была поставлена задача создания системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индиви-

дуализацию обучения и социализацию обучающихся с учетом реальных потребностей рынка труда. Нами была предложена система многопрофильного обучения, предполагающая взаимодействие образовательных процессов в школе (на старшей ступени) с обучением в учреждениях начального, среднего или высшего профессионального образования.

Профильное обучение рассматривается как средство дифференциации и индивидуализации обучения, когда за счет изменений в структуре содержания и организации образовательного процесса более полно учитываются интересы, склонности и способности учащихся, создаются условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории.

Профильное обучение призвано обеспечить:

- углубленное изучение учащимися отдельных дисциплин программы полного общего образования;
- подготовку к получению высшего профессионального образования;
- успешную социализацию учащихся;
- возможность построения школьниками индивидуальных программ.

Задачи профильного обучения:

- разработать программы профильного обучения (обеспечивающие углубленное изучение предмета, возможности для поступления в учреждение НПО, ССУЗ или вуз, успешную социализацию и выстраивание индивидуальных образовательных траекторий);
- провести согласование этих программ с вузами по условиям поступления в вуз;
- провести сертификацию образовательных учреждений или групп образовательных учреждений, а также сертификацию права учителей на реализацию ими программ профильного обучения;
- провести предпрофильную подготовку учащихся 9х классов, позволяющую им сделать обоснованный выбор программы (программ) профильного обучения;
- провести эксперимент по освоению программ профильного обучения;
- приступить к широкомасштабной реализации профильного обучения в России.

Определенный опыт реализации профильного обучения накоплен в СОШ № 4 города Тимашевска, где в 2003 году разработана экспериментальная программа развития «Модель сетевой организации профильного обучения» с 2003 по 2008 гг.

Для реализации данной программы мы выбрали базисный план, который предполагал, что повышение качества общего среднего образования может быть достигнуто, если:

- обеспечены фундаментальный характер образования, системность и функциональная полнота содержания, преемственность между ступенями обучения, как основа эффективного формирования ключевых компетенций практической направленности обучения, подготовке к продолжению образования;

- усилена роль изучения русского языка, как основы культуры российской нации, родных языков народов России, как условие развития их национальной идентичности;

- повышен уровень подготовки школьников по информатике, социально-экономическим дисциплинам и иностранным языкам, как условие успешной социализации личности, развитие коммуникативной и информационной культуры подрастающего поколения;

- реализуется профильное обучение школьников в старшей школе.

На данный момент в школе существует 5 профильных классов и один лицейский – на базе Краснодарского колледжа приборостроения. Профильные классы: 10 «Б» и 11 «Б» – естественно-математические на базе Новочеркасского техникума пищевой промышленности.

10 «А» и 11 «В» – «социально-экономические», 11 «А» – «информационно-технологический». Учителя работают в данных классах по модифицированным и авторским программам. По индивидуальному выбору родителей с 5 класса учащиеся начинают изучение 2-х иностранных языков, экономики, информатики. Существует предпрофильные 9 классы где по выбору учащихся преподаются элективные курсы: «Просто о сложном» – английский язык; «Ключевые вопросы математики»; «Трудные вопросы пунктуации»; «Валеология»; «Мой выбор»; «Основы предпринимательской деятельности»; «Компьютерный дизайн»; «Сложные вопросы физики».

В апреле месяце для учащихся 9х классов и их родителей учителя-предметники, проводят презентации, знакомят родителей с базисным планом профильных классов. После проведения данного мероприятия проводится анкетирование учащихся, в ходе которого выявляется совместное желание учащихся и их родителей заниматься в том или ином профильном классе.

Обучаясь в 10 – 11 профильных классах, ребята получают знания, умения и навыки по выбранному профилю, что в будущем поможет им адаптироваться в новых экономических и социальных условиях и стать специалистами с разносторонними и интегрированными знаниями.

Число обучающихся в лицейских и профильных классах за последние 3 года составило 320 человек. Из них выступали на олимпиадах разного уровня 38 человек, заняли призовые места 32 человека, в том числе и на Всероссийских – 5 человек. За 10 лет окончили лицейские классы ККЭП 310 человек, из них получили среднее специальное образование ККЭП 290 человек, продолжили обучение в Таганрогском радиотехническом университете 108 человек, в других вузах края – 70 человек. В настоящее время работают по специальности на предприятиях и в учреждениях города 25 человек.

ОБУЧЕНИЕ НАВЫКАМ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ИСТОРИИ

МИНЕНКОВА Е. Н.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 113

В современных условиях главной задачей образования является не только получение учениками определенной суммы знаний, но и формирование у них умений и навыков самостоятельного приобретения знаний.

Требования к качеству исторической подготовки учащихся показывают, что значительное место на занятиях по истории должна занимать организация активной познавательной деятельности школьников, в том числе в тех ее формах, которые предусматривают специальное обучение какому-либо из требуемых умений.

Данной задаче в полной мере соответствует такая форма занятий, где обучение будет построено на знакомстве с первоисточниками, с «сырым» документальным материалом. Один из способов повысить познавательную активность ученика – приблизить его к исследовательским методам.

Научно-исследовательская работа всегда была в центре внимания передовых учителей и методистов, которые искали пути и способы совершенствования преподавания истории, поскольку она откры-

вает большие возможности для развития общеучебных (надпредметных) умений и способствует социализации учащихся.

Школьный курс истории обладает значительным потенциалом для формирования у учащихся навыков научно-исследовательской работы.

Эта статья посвящена обобщению опыта по организации обучения данному виду деятельности старшеклассников на уроках истории.

Цели в обучении навыкам исследовательской работы на уроках истории заключаются в следующем:

- стимулирование индивидуального познавательного интереса и самостоятельности учащихся;
- создание условий для реализации умений и компетентностей, связанных с осуществлением научно-исследовательской деятельности;
- совершенствование интеллектуальных способностей и коммуникативных умений в процессе подготовки научно-исследовательских работ и публичного выступления с ними.

Достичь поставленных целей мы сможем, стремясь к такому построению урока, которое стимулировало бы самостоятельную мыслительную деятельность учащихся, формировало у них потребность в знаниях.

Остановимся отдельно на некоторых методах и формах организации учебных занятий, призванных привить учащимся навыки научно-исследовательской деятельности.

Лабораторный метод.

Развивая интерес к истории, лабораторный метод позволяет индивидуализировать преподавание с учетом возраста и степени подготовленности учащихся; повысить интенсивность труда старшеклассников; научить их анализировать материал и делать самостоятельные выводы; формировать историческое сознание. Основными способами «учебного исследования» выступают исторический анализ и критика источников.

Двигаясь тем же путем, что и ученые, подросток «вводится» в лабораторию исследования.

Перед учителем стоит задача помочь ученику в облегченном, схематизированном виде мысленно проделать ту же работу, какую осуществляет ученый. Предварительно учащиеся знакомятся с последними выводами специалистов и с тем путем, который прошла историческая наука, прежде чем были сделаны эти выводы. При необходимости учитель дает историографические, научные и иные комментарии. Всю же работу с документами ученики ведут самостоятельно.

Подобная работа призвана убедить ученика, что любой вывод, содержащийся в учебниках или предлагаемый учителем, каждое обобщение научно обоснованы и доказаны, все это результат долгих и кропотливых исследований историков. Учебник при этом носит вспомогательный характер и должен быть очень краток.

Самое главное в лабораторном методе – самостоятельный поиск учениками истины, развитие их критического мышления.

Практикум – форма организации учебной работы, при которой учащиеся осуществляют самостоятельную практическую деятельность.

В отличие от лабораторного метода, где при подготовке и проведении урока большую роль играет учитель, на уроке-практикуме руководство учителя сведено к минимуму и заключается в основном в разъяснении целей и задач урока, кратком инструктивном вступлении, а так же в оказании определенной помощи при обобщении итогов проделанной работы.

Практикум призван способствовать развитию определенной группы умений (что в конечном итоге так же служит более глубокому овладению знаниями).

На уроке-практикуме центральное место занимает самостоятельная работа по приобретению, развитию, осознанному применению таких умений, как анализ источников, работа с учебником, подготовка тезисов, развернутого плана, конспекта, реферата, сообщения, рецензии, резюме, определение алгоритма решения познавательных задач, разработка исследовательского проекта, правил ведения дискуссии и т.д.

Самостоятельная работа на таких уроках содействует овладению необходимыми для проведения научного исследования мыслительными операциями, навыками организации и проведения поисковой работы, умениями систематизировать и обобщать наработанный материал, способствует более глубокому проникновению в смысл событий, явлений, процессов.

Информационные технологии позволяют по-новому использовать на уроках истории текстовую, звуковую, графическую и видеоинформацию, необходимую в процессе обучения школьников навыкам проведения научного исследования.

Опыт работы показал, что у учащихся, активно работающих с компьютером, формируется более высокий уровень самообразовательных навыков, умений ориентироваться в бурном потоке информации, умение выделять главное, обобщать, делать выводы. Ребенок

узнает новые способы сбора информации и учится пользоваться ими, расширяется его кругозор.

Современные научные исследования уже не могут быть успешными без всестороннего информационного обеспечения. Благодаря такому обеспечению учащиеся имеют возможность нахождения источников наиболее актуальной информации, отбора этой информации, ее хранения и, что не менее важно, наглядного представления результатов научного исследования.

Для подготовки презентации ученик должен провести огромную научно-исследовательскую работу, использовать большое количество источников информации, что позволяет избежать шаблонов и превратить каждую работу в продукт индивидуального творчества. В процессе демонстрации презентации школьники приобретают опыт публичных выступлений, а в процессе подготовки к ним – навыков научно-исследовательской работы, что, безусловно, является одним из условий их дальнейшей, успешной учебной деятельности.

Важную роль в процессе обучения школьников навыкам самостоятельной научно-исследовательской деятельности играет подготовка рефератов и их разбор.

При такой методике роль учителя сводится к руководству деятельностью учащихся и контролю.

Как правило, выступая на уроке с рефератом, докладчик излагает суть вопроса, пользуясь лишь планом своего сообщения и подкрепляя его при необходимости цитатами из книг. Иногда к разбору рефератов привлекаются другие ученики. Но все это относится к итогам реферирования. Для того чтобы обучить школьников навыкам исследования, необходимо основное внимание уделять системе подготовки рефератов.

В процессе обучения реферированию можно выделить следующие этапы.

Первый этап – осмысление содержания рекомендованной статьи, брошюры или небольшой книги. Для этого требуется прочитать статью целиком, вникнуть в суть прочитанного, разбить текст на части и выделить главные мысли в каждой из них. Затем ученик составляет конспект. Он читает небольшой отрывок текста, кратко излагает прочитанное, стараясь не отступать от авторского плана изложения. Удачным считается конспект, сплошь составленный из фраз автора.

Следующий этап предполагает изложение содержания более солидной книги. Ученик читает ее от начала до конца, делая на закладках заметки о тех местах, которые показались ему наиболее значимыми или характерными. Лишь тщательно обдумав содержание книги,

ученик составляет план реферата. Теперь уже излагать текст надо своими словами – переписывать целиком фразы автора не разрешается.

Третий этап включает подготовку реферата, написанного на основе двух-трех небольших книг, посвященных какой-то одной проблеме и объединенных общностью ее трактовки. При этом необходимо детально изучить вопрос и разработать свой план изложения материала, что является наиболее трудной задачей.

Следующая ступень также предполагает изучение вопроса по нескольким книгам, но уже представляющим различные, часто противоположные точки зрения. Ученику предстоит не только усвоить основное во взглядах каждого автора, но и разобраться в аргументации, критически ее оценить, определить свое отношение к прочитанному. Таким образом, основное содержание этого этапа – аналитическая деятельность учащихся.

И, наконец, самый сложный этап реферирования, предусматривающий работу школьников с документами, предполагает умение анализировать «сырой» материал источников. Требования к источникам: они не должны содержать мест, понимание которых трудно или спорно. Они должны быть интересными и доступными для самостоятельных выводов учащихся.

Этапность в реферировании позволяет ученикам овладеть связным и последовательным изложением мыслей, необходимым как при подготовке, так и во время защиты научно-исследовательской работы.

На наш взгляд, нельзя абсолютизировать какой-либо метод обучения навыкам научно-исследовательской работы. Главное требование: все они должны давать ученикам представление о методологии, знакомить их с источниками и методами науки. Тогда у школьников появится возможность применить эти навыки к фактам и документам современности.

Начинать знакомство с навыками научно-исследовательской деятельности можно на всех ступенях обучения. Хотя такие занятия и будут эпизодическими, однако они помогут освоить азы исследовательской работы. Главная задача учителя – активизация познавательной деятельности учащихся, воспитание поколения грамотных, думающих, умеющих самостоятельно получать знания граждан.

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА СОВРЕМЕННОМ УРОКЕ МУЗЫКИ

СИНИЦИНА И. А.

г. Стерлитамак, Стерлитамакская государственная педагогическая академия

Проблема активности личности в обучении, как ведущий фактор общего развития личности является одной из актуальных как в психологической, педагогической науке, так и в образовательной практике и требует принципиального осмысления содержания и поиска новых форм и методов обучения.

Современному обществу нужны люди, способные принимать нестандартные решения, умеющие творчески мыслить. Развитие художественно-творческих способностей учащихся, творческого мышления, способствующего выявлению и развитию высокого потенциала личности человека, степени его одаренности, начиная с детского возраста – является наиболее приоритетной проблемой в современном образовании. Творческое начало становится более ценным качеством, позволяющим человеку проявить свою индивидуальность. Творческая активность предполагает устремленность учащегося к теоретическому осмыслению знаний, самостоятельный поиск решения проблем, интенсивное проявление познавательных интересов.

Современная педагогическая наука, направлена на то, чтобы максимально активизировать процесс развития и воспитания активной, творческой личности, используя для этого все лучшие, прогрессивные методы, проверенные опытом ведущих педагогов. К числу современных педагогических технологий относятся активные методы обучения – методы, которые побуждают учащихся к активной практической и мыслительной деятельности в процессе овладения учебным материалом.

Урок музыки в общеобразовательной школе является той дисциплиной, которая способствует расширению музыкального кругозора, формированию музыкального вкуса, обогащению духовного мира и развитию творческих способностей. Музыка близка эмоциональной натуре ребенка, под влиянием музыки развивается его художественное восприятие, богаче становятся переживания. Музыка формирует глубокие, эмоционально окрашенные представления об окружающем мире, активно воздействует на психику человека.

С помощью применения активных методов обучения на уроках музыки, можно обеспечить развитие познавательных интересов и спо-

способностей, творческого мышления, умений и навыков самостоятельного умственного труда. Важнейшим средством активизации личности на уроке музыки являются способы стимуляции творческой активности учащихся:

- применение проблемных методов обучения;
- обогащение окружающей учащегося среды самыми разнообразными новыми для него стимулами с целью развития любознательности.
- поощрение высказываний оригинальных идей;
- обеспечение возможностей для упражнения и практики;
- использование личного примера творческого подхода к решению проблем;
- предоставление детям возможности активно задавать вопросы.

Для активизации творческих проявлений учащихся на уроках музыки, необходимо перечислить специфические предметные факторы музыкально-педагогической деятельности:

- тщательный отбор музыкального материала для урока, с целью формирования конкретных творческих навыков, отвечающего дидактическим требованиям;
- принудительная активизация мышления, когда ученик вынужден быть активным независимо от его желания с помощью приемов, методов и форм работы, способствующих созданию на уроке атмосферы творческой активности, заинтересованности;
- разработка творческих заданий, развивающих оригинальность и гибкость мышления;
- стимулирование стремления к самостоятельному выбору целей, задач и средств их решения; в процессе обучения необходимо опираться на положительные эмоции;
- развитие воображения и склонности к фантазированию.

Творческая активность учащихся развивается в процессе воспитания и обучения на нестандартном материале, в специальных заданиях, которые включаются во все виды деятельности на уроках музыки. На уроках музыки ученикам предлагаются посильные задания, вызывающие у них интерес и стремление проявить инициативу, такие как: импровизация, сочинение, инсценирование песен, выполнение этюдов, театрально-игровая деятельность, ролевые игры.

Фундаментальнейшим средством познания мира для учащихся является игра, так как она является прекрасным средством моделирования любого исследуемого процесса, игра идеально мобилизует эмоции ребенка, его внимание, интеллект, игра никогда не утомляет.

Включение игровых ситуаций в план урока способствует тому, чтобы учеба не становилась скучной обязанностью для детей и развивала способности к творчеству. Использование игровых ситуаций на уроке музыки полезно тем, что благодаря игре ученик получает возможность пережить в действии новые понятия, а не заучивать их в виде готовых формулировок. Игровая ситуация – прекрасное средство моделировать любой исследуемый процесс, игра мобилизует эмоции ученика, его внимание, интеллект, служит двигательной разрядкой. При проведении игры обратим внимание на следующее: какую роль выбрал ученик в конкретной ситуации, как он действует сообразно выбранной роли: сам придумывает содержание и развитие образа, старательно ищет его характерные особенности, тщательно отбирает формы воплощения, экспериментирует с музыкальным материалом, насколько он оригинален и выразителен в своем замысле и формах его воплощения, насколько у школьника выражена потребность проявить свое понимание музыкально-художественной задачи в различных видах деятельности.

В музыкально-ритмической деятельности, отвечающей природе ребенка, ему легче, чем, например, в пении проявить инициативность в передаче и отображении музыкальных образов. Овладев в процессе обучения техникой выполнения движений, ученик с удовольствием придумывает плясовые движения, варьирует движения в соответствии с характером музыки, выраженным в ней настроением, то есть использует в двигательной импровизации. Откликаясь на музыку несложными движениями – покачиваниями, подскоками, кружением, – ученик бессознательно включается в творческий процесс, проявляет задатки образного мышления, ибо интуитивно находит соответствующие характеру музыки движения. Танцевальная импровизация усиливает эмоциональное воздействие музыки, помогает лучше понять и прочувствовать ее.

Современных школьников не устраивает роль пассивных слушателей на уроке. Они ждут необычных форм знакомства с новым материалом, в которых могли бы воплотиться их активность, деятельностный характер мышления, тяга к самостоятельности. Поэтому необходимо использование нестандартных форм уроков: урок-дискуссия, урок-путешествие, урок-музыкальная викторина, урок-соревнование, «мозговой штурм», а также различных творческих заданий, активизирующих учебный процесс.

Вводя детей в мир музыки, важно использовать активные методы обучения, которые смогут выводить его на путь саморазвития сво-

его восприятия, подпитывать художественные искания, стимулировать его творческую активность.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА УЧАЩИХСЯ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ГОЛОВАНОВА Л. А., ЗАХАРЧЕНКО Ю. В.

г. Магнитогорск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
Многопрофильный лицей № 1

Важнейшая функция обучения – воспитание у учащихся положительного отношения к знаниям и к самому процессу учения, развитие познавательных потребностей и интересов. Чтобы добиться её реализации, необходимо использовать всё многообразие стимулов, содействующих развитию у учащихся нового критического и исследовательского отношения к изучению учебных предметов. В содержании обучения – это новизна, яркость, парадоксальность фактов, идей, теорий; раскрытие достижений современной науки и культуры; логическая стройность и красота теории. Обеспечить такое содержание обучения невозможно без привлечения инновационных процессов в образование, актуальность которых определяется необходимостью повышения качественного уровня воспроизводства интеллектуального и профессионального потенциала общества. Так как основы развития думающей, самостоятельной личности закладываются ещё в средней школе, то процесс освоения методов исследовательской работы с учащимися как нельзя лучше подходит для реализации этой задачи.

Что же такое научно-исследовательская деятельность? На что она направлена? Научно-исследовательская деятельность – это вид деятельности, направленный на развитие у учащихся исследовательского типа мышления, на получение учащимися новых объективных научных знаний. Главное здесь не овладение новыми неизвестными фактами, а научение алгоритму ведения исследования, навыкам, которые могут быть использованы в исследовании по любой теме. При всей ответственности педагога за качество планируемой работы по исследованию, необходимо знать, что исследовательская работа требует максимальной самодисциплины и самостоятельности от учащегося-исследователя. Руководитель только советует и ориентирует учащегося в целом море информации.

При проведении научного исследования по предмету необходима определённая подготовка к ней как учащегося, так и педагога. Педагог должен быть, во-первых, готов к нововведениям, должен испытывать стремление, потребность внедрять что-то новое; во-вторых, он должен обладать знаниями и практическими умениями реализовать новые способы и формы осуществления исследовательского подхода, так как именно на него ложится основная доля ответственности.

Итак, первым звеном в проведении исследования является тщательная подготовка к нему преподавателя и учащегося. Подготовка к проведению научного исследования имеет несколько этапов. Первоочередной задачей является чёткое определение объектной области исследования (сферы науки, в которой будет проведено исследование), объекта исследования (определённого явления, которое порождает проблему, которая будет решаться в процессе исследования) и предмета исследования (той части объекта, где будет проведено исследование).

Далее, самым сложным для преподавателя и учащегося является определить тему исследования в рамках данного учебного предмета, и здесь необходимо помнить, что тема не должна носить слишком масштабный сложный характер. Она должна представлять интерес как для учащегося, так и для преподавателя, а также она должна быть реализуема при тех возможностях и знаниях, которыми обладают и преподаватель, и учащийся.

Следующим шагом при подготовке к исследованию является обоснование актуальности, т.е. необходимости изучения данной темы, с обязательным указанием на наличие проблемы в этой области науки. Проблему необходимо представлять, как некую противоречивую ситуацию, которую необходимо разрешить в ходе исследования.

Перед проведением исследования важно тщательно подобрать и изучить научную литературу по теме. Ознакомление с теоретическими источниками можно проводить в разных формах конспектов, но один из самых приемлемых – это нужную информацию записывать на карточках или хранить её в файлах компьютера в одной папке под названием работы. При изучении литературы материал не нужно списывать, его нужно анализировать и сопоставлять.

В результате изучения литературы важно определить гипотезу исследования, т.е. научно обоснованное предположение, а также цели и задачи данной исследовательской работы. Цель должна обязательно выходить на конечный результат, к которому будет идти учащийся в ходе своего исследования, а задачи должны указывать на теоретические и практические достижения, полученные в ходе работы.

Когда исследование будет реализовано и будет проведён анализ полученных результатов, необходимо грамотно зафиксировать весь процесс в рамках научного изложения и правильно оформить работу, обращая особое внимание на титульный лист, оглавление, оформление введения и т.д. Оформление результатов исследования – один из самых трудных этапов работы. Как приложение к печатному тексту, можно подготовить компьютерную презентацию для большей наглядности содержания исследования при его публичной защите на итоговой конференции научно-исследовательских работ учащихся.

Одним из самых ответственных моментов при представлении результатов исследования является его публичная защита, которая требует от учащегося-докладчика ясной и грамотной речи. Он не должен говорить быстро и тихо. Ему необходимо грамотно аргументировать свой доклад и уметь обоснованно отвечать на вопросы членов комиссии после его доклада. Таким образом, преподаватель должен не только научить учащегося вести исследование, но и должным образом представлять его на публике. Без учёта этих шагов успех исследования не будет достигнут и научно-исследовательская работа не получит должной оценки у членов комиссии.

Необходимо помнить, что базовой характеристикой педагога-руководителя исследованием учащихся является наличие у него педагогической умелости, под которой понимается достаточно хорошее владение системой обучающих и воспитательных умений и навыков, которые в совокупности позволят ему осуществить научно-исследовательскую работу с учащимся на грамотном профессиональном уровне и добиться успешных результатов.

В заключение хотелось бы обратить внимание на то, что на сегодняшний день научно-исследовательская работа учащихся как инновационное направление в системе старшей ступени средней общеобразовательной школы представляет собой широкий фронт для творческого поиска, но её проведение оправдывает себя, так как даёт возможность дополнительно мотивировать учащегося не только на изучение предмета на уроке, но и на его дополнительное познание в условиях самообразования вне школьных стен.

ПРЕОБРАЗУЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ В ШКОЛЕ ГУМАНИТАРНОЙ КУЛЬТУРЫ

ГАТИЛОВА З. Н.

г. Северск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 86

Представляется уместным сегодня, во времена больших перемен в образовании, учителю, прежде чем войти в класс, подумать над самым главным вопросом, а именно: каковым должно быть содержание той многообразной деятельности, которую мы организуем на уроке, во внеклассной деятельности; какая при этом преследуется цель и каков ожидается результат?

Современные тенденции общественного развития стимулируют появление педагогической традиции – а именно, формирования условий для становления личности, умеющей теоретически мыслить и переносить собственную теорию в продуктивную деятельность в условиях быстро изменяющейся ситуации.

Очевидно некоторое отличие от традиционного подхода к обучению учащихся, в частности в том, что педагогическое действие направлено не прямо на субъект, а на окружающую его образовательную среду, инициируется реакция ученика, формируется самостоятельно выработанный им проект.

В результате возникает новый тип педагогических отношений, в основе которых лежит опосредованное педагогическое действие, синтезирующее питательную среду для возникновения и развития субъектности. Учитель «возделывает» почву для произрастания и развития индивидуальных практик, умеющих жить в гармонии и с собой, и с обществом. Школа гуманитарной культуры как модель образовательного учреждения определила рамочную структуру содержания образования, в которой главное содержание – это развитие общеинтеллектуальных умений и навыков. К этому следует добавить, что каждый учитель с большой степенью индивидуальности решает для себя проблему содержания образования. Процесс образования достаточно индивидуализирован, потому что у каждого учителя свои подходы при сохранении общих рамок. Далее, попробуем разобраться насколько то, чем занимается школа, под названием «Школа гуманитарной культуры», укладывается в понятие инновационности.

Инновационная деятельность учителя – это, безусловно, уход от традиционности и направлен на изменение отношений во взрос-

ло-детском сообществе. Развивая смысл инновационной деятельности учителя, возникает необходимость говорить об эффективной школе. Ситуация в настоящее время такова, что развивать школу, вносить в неё инновационные идеи сейчас далеко недостаточно. Выделяется на первый план некий общественный спрос на образовательный уровень, который может предложить школа сейчас. В середине 60-х гг. за рубежом был проведен ряд представительных исследований, которые дают парадоксальный на первый взгляд результат: улучшение макроэкономических показателей школьной системы (уменьшение числа учеников, увеличение финансирования, улучшение материальной базы) не дает практически никакого повышения учебных результатов у детей, либо учебные эффекты оказываются непропорционально малыми. Как выяснилось в результате дальнейших исследований, неверно была выбрана единица эффективности: это должен быть не регион, не школьная система, а отдельно взятая школа. Возникло понятие эффективная школа. Выявились на уровне добротных исследований параметры эффективного урока, эффективно построенной предметной области, эффективного класса, школы в целом.

В свете указанных выше подходов приобретают ещё большую актуальность все проблемы, над которыми работает школа: повышение уровня педагогической культуры, гуманитарные технологии, приоритетность субъект-субъектных отношений.

Востребованность интегрированного знания ещё более актуализирует проблему обучения общеинтеллектуальным и надпредметным умениям и навыкам. При выходе из школы ученик должен свободно ориентироваться в потоке информации: ставить новые познавательные цели, уметь анализировать новые явления, делать обоснованный прогноз, моделировать на основе своих выводов возможную ситуацию, формировать новое видение объекта, мобильно переключаться на новые условия и активно мобилизовать свой интеллектуальный потенциал.

Возникает вопрос, каким должен быть учитель в свете обозначенных проблем? Какие дополнительные знания ему нужны, чтобы соответствовать уровню современных требований?

Рассматривая образовательное пространство школы в контексте гуманитарных ценностей, представляется целесообразным представить некоторую модельную характеристику учителя в школе гуманитарной культуры. Значимым основанием для подобной характеристики становятся способности учителя к интеллектуальному воспитанию

детей и специальные умения по формированию общеинтеллектуальных умений и навыков.

Модель личности учителя в школе гуманитарной культуры.

Личность учителя в школе гуманитарной культуры должна включать в себя четыре основных блока качеств и способностей:

- 1) коммуникативные;
- 2) профессиональные;
- 3) этические;
- 4) социально-психологические.

1. Коммуникативные способности.

В этот блок включены навыки эффективного общения (как с учениками, так и с коллегами). Особое значение имеют:

- а) способность адекватно понять других и оценить их проблемы;
- б) умение сохранять ровное доброжелательное отношение к окружающим;
- в) навыки организации учебного диалога в классе.

Матрица оценки коммуникативных способностей педагога выглядит следующим образом:

Таблица 1

Нижний уровень	Средний уровень	Верхний уровень
Ограничивается выполнением должностных инструкций; в коллективе индифферентен; нетерпим к чужой точке зрения, которая не совпадает с его собственной; понимание детей ограничено их ролью «объектов обучения», т.е. не имеет личностной окраски.	Инициативен в работе и общении; свободен от формализма в работе и отношениях с коллегами; способен спокойно воспринять чужую точку зрения, даже если она не совпадает с его собственной; ориентирован на персонифицированное понимание и приятие другого.	Является авторитетным лидером в позитивных начинаниях; проявляет неформальный подход к взаимодействию с коллегами и учениками; толерантен к чужой точке зрения; проявляет лично-относительно-ориентированный подход к общению и сотрудничеству, принимает другого таким, какой он есть, независимо от роли в учебном процессе.

Методы оценки коммуникативных способностей педагога:

- а) психологическое тестирование;
- б) социометрическое анкетирование внутри педагогического коллектива и учебных классов;
- в) выводы по посещенным урокам.
- г) портфолио учителя-экспериментатора.

2. Профессиональные качества

Ключевыми элементами этого блока являются:

- а) интеллектуально-ориентированное творчество;
- б) высокий уровень общей и профессиональной компетентности;
- в) критически-аналитическое осмысление накопленного педагогического опыта;
- г) активное освоение и использование новых методик преподавания;
- д) постоянное обновление материала уроков с учетом новейших достижений науки и техники;
- е) умение доступно и интересно излагать материал (без творчества заведомо невозможно);
- ж) реальная оценка способностей учеников, отсутствие завышенных и заниженных требований к знанию предмета.

Матрица оценки профессиональных качеств выглядит следующим образом:

Таблица 2

Нижний уровень	Средний уровень	Верхний уровень
Ограничивается выполнением функциональных обязанностей; проявляет лишь профессиональную компетентность; игнорирует новые научно-методические разработки и не стремится к обновлению учебного курса; использует методы и технологии в рамках общепринятых установок; не заботится о формировании общеинтеллектуальных умений и навыков учащихся; предъявляет необоснованно завышенные или заниженные требования к знаниям.	В преподавании ориентирован на мнение коллег и администрации; соединяет материал своего предмета с другими предметными областями и социальной жизнью; гибко варьирует содержание уроков; активно стремится к освоению новых методик; формирует общеинтеллектуальные умения и навыки; ведет научно-исследовательскую работу в рамках своего предмета; принимает участие в научно-практических конференциях и семинарах.	Воспринимает эффективное обучение детей как основную цель преподавания; органично выстраивает материал в логически непротиворечивую когнитивную схему, базирующуюся на развитии общеинтеллектуальных умений и навыков. Создает собственные методы и технологии преподавания; ведет научно-исследовательскую работу по проблемам образования в целом; активно применяет и распространяет собственный опыт; имеет публикации в профессиональных изданиях.

Методы оценки профессиональных качеств:

- а) аттестация;
- б) выводы по посещенным урокам;

в) портфолио учителя-экспериментатора.

3. Этические качества

Главными элементами этого блока являются:

а) ответственность;

б) деятельная забота о физическом и психологическом здоровье (своём, учащихся и коллег), применение здоровьесберегающих технологий в учебном процессе;

в) оптимизм, т.е. внутренняя убежденность в изначально равных возможностях развития способностей каждого человека и активное стремление способствовать становлению личности каждого ученика.

Матрица оценки этических качеств выглядит следующим образом:

Таблица 3

Нижний уровень	Средний уровень	Верхний уровень
Ответственен лишь перед школьной администрацией и только за собственные действия в рамках должностных инструкций, за пределы которых не выходит; не стремится укреплять свое здоровье; допускает нарушения установленного режима учебного процесса и санитарно-гигиенических норм; создает недружественную психологическую обстановку на уроках и в общении с коллегами; в оценке способностей учащихся руководствуется субъективными критериями.	Несет ответственность за свои действия перед коллегами и родителями учеников; заботится о своем здоровье; использует здоровьесберегающие технологии в организации уроков; стремится к созданию позитивной психологической обстановки на уроках, для чего использует выработанные специалистами методики; оценивает способности учащихся, исходя из опыта, полученного в ходе учебной и внеучебной деятельности.	Ответственен за собственные действия в первую очередь перед собой и учащимися; ставит интересы дела выше формальных критериев эффективности труда; активно использует на уроках и во внеурочной деятельности новейшие здоровьесберегающие технологии; самостоятельно вырабатывает методики создания позитивной психологической обстановки на уроках и в коллективе; оценивает способности учащихся, опираясь на методы гуманистической психологии.

Методы оценки этических качеств:

а) меры административного контроля за соблюдением режима учебного процесса;

б) аналогичные меры в отношении санитарных норм;

в) психологическое тестирование мотиваций профессиональной деятельности.

4. Социально-психологические качества

Данные качества представляют собой сложный комплекс коммуникативно-организационных умений, преследующий целью выстраивание эффективно работающей структуры взаимодействия учащихся в классе во время урока, а равно и во внеурочной деятельности. Здесь в качестве ведущих элементов можно обозначить:

а) ровное, свободное от предвзятости отношение ко всем ученикам класса;

б) отсутствие зависимости между личным психологическим состоянием педагога и уровнем оценки успеваемости учащихся по предмету (конфликтотенный характер подобной зависимости очевиден).

Таблица 4

Нижний уровень	Средний уровень	Верхний уровень
Ограничивается поддержанием формальной дисциплины в классе; в организации учебной деятельности рассчитывает исключительно на свои силы и поддержку школьной администрации; во внеучебной деятельности опирается на малочисленную группу формальных лидеров класса.	В организации учебной деятельности рассчитывает на поддержку со стороны школьной администрации, а также со стороны формальных и неформальных лидеров класса, активно помогающих и во внеучебной деятельности; поддержание дисциплины имеет неформальный характер, но осуществляется учителем.	В организации учебной и внеучебной деятельности рассчитывает на поддержку со стороны всего класса, и особенно его лидерской части; поддержание дисциплины имеет неформальный характер и осуществляется преимущественно самими учащимися, а учитель выполняет основные организаторские функции, направляя учебную и внеучебную активность класса на достижение целей, заявленных в программе школы гуманитарной культуры.

Методы оценки социально-психологических качеств:

а) социометрическое тестирование структуры отношений в классе (как между учениками, так и по линии «учитель-ученики»);

б) наблюдение за работой педагога во время открытых уроков и т.п. учебных мероприятий;

в) аналогичные действия в отношении внеучебных мероприятий.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АКМАМБЕТОВА М. Е., канд. пед. наук, ст. преподаватель кафедры педагогики Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

АФОНЬКИНА Ю. А., канд. психол. наук, доцент, профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

БАУКОВА Т. А., ассистент Петровского филиала Саратовского государственного социально-экономического университета, г. Петровск Саратовской области.

БЕЛЯВСКАЯ И. Б., учитель начальных классов, аспирант Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.

БОСОВИЧ Р. В., методист отдела менеджмента качества образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.

БУРБЫГИНА В. В., ст. преподаватель кафедры физического воспитания и спорта Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета, г. Комсомольск-на-Амуре.

БУХАЛОВА И. В., начальник отдела воспитательной работы со студентами Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ВАЛЬКОВА Н. А., преподаватель кафедры педагогики Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.

ГАЗИЗОВА Т. В., ассистент кафедры педагогики начального обучения Лесосибирского педагогического института (филиала) Сибирского Федерального университета, г. Лесосибирск.

ГАТИЛОВА З. Н., Отличник просвещения, директор Муниципальное общеобразовательное учреждения ЗАТО средняя общеобразовательная школа № 86, г. Северск.

ГЛУБОКОВА Е. А., педагог-психолог Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 101, г. Челябинск.

ГЛУХОВА Е. А., преподаватель английского языка филиала Южно-Уральского государственного университета, г. Трехгорный Челябинской области.

ГЛУХОВА О. Ю., канд. пед. наук, доцент кафедры высшей математики Кемеровского государственного университета, г. Кемерово.

ГЛУЩЕНКО А. И., аспирант Старооскольского технологического института, г. Старый Оскол.

ГОЛОВАНОВА Л. А., преподаватель английского языка Муниципального общеобразовательного учреждения «Магнитогорский многопрофильный лицей № 1», г. Магнитогорск.

ГРЕВЦЕВА Г. Я., доктор пед. наук, доцент кафедры педагогики Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ГРОШЕВ И. Л., канд. социол. наук, доцент кафедры маркетинга и муниципального управления Тюменского государственного нефтегазового университета, г. Тюмень.

ГРОШЕВА И. А., канд. социол. наук, доцент кафедры философии и социально-гуманитарных наук Тюменского государственного института мировой экономики, управления и права, г. Тюмень.

ДАНИЛОВА А. В., учитель математики Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 44, г. Копейск Челябинской области.

ДИМИТРИУК Ю. С., ст. преподаватель Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск.

ЕРЕМЕНКО Ю. И., докт. технич. наук, профессор, декан факультета автоматизации и информационных технологий Старооскольского технологического института, г. Старый Оскол.

ЕРМОЛАЕВ Ю. В., канд. техн. наук, доцент, декан энерготехнологического факультета Читинского государственного университета, г. Чита.

ЖАДАН И. Г., зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 4, г. Тимашевск Краснодарского края.

ЗАПЕВАЛИНА О. В., аспирант Иркутского государственного лингвистического университета, г. Иркутск.

ЗАХАРЧЕНКО Ю. В., преподаватель английского языка Муниципального общеобразовательного учреждения «Магнитогорский многопрофильный лицей № 1», г. Магнитогорск.

ЗУБАИРОВ Ю. Е., начальник учебной части, зам. начальника военной кафедры Ульяновского высшего авиационного училища гражданской авиации (института), г. Ульяновск.

ЗУБАРЕВА Г. Ю., ведущий математик отдела менеджмента качества образования Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.

КАРАУЛОВА И. Б., канд. хим. наук, доцент, гл. специалист по качеству Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна, г. Санкт-Петербург.

КНЯЗЕВА Н. И., канд. пед. наук, доцент Норильского института повышения квалификации и профессиональной переподготовки, г. Норильск.

КУДИНОВ В. В., аспирант Челябинского государственного педагогического университета, преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КУЗЬМИНА Н. Н., аспирант кафедры педагогики профессионального образования, преподаватель кафедры международных коммуникаций Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

ЛЕБЕДИНСКАЯ Л. И., доцент кафедры информатики Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

ЛЕОНТЬЕВА И. А., аспирант Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ЛУГОВСКАЯ Т. В., канд. философ. наук, доцент кафедры психологии развития личности Лесосибирского педагогического института (филиала) Сибирского Федерального университета, г. Лесосибирск.

МАЛКОВА И. Г., канд. пед. наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин филиала Южно-Уральского государственного университета, г. Миасс Челябинской области.

МАТВЕЕВ А. М., зам. начальника военной кафедры Ульяновского высшего авиационного училища гражданской авиации (института), г. Ульяновск.

МАТВИЕВСКАЯ Е. Г., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогического мастерства Оренбургского государственного педагогического университета, г. Оренбург.

МАТУХНО Е. В., канд. пед. наук, доцент кафедры физического воспитания и спорта Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета, г. Комсомольск-на-Амуре.

МИНЕНКОВА Е. Н., учитель истории и обществознания Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 113, г. Челябинск.

МИХЕЕВА Т. А., учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 44, г. Копейск Челябинской области.

НИЖЕГОРДОВА Л. А., ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

НОВИКОВА Н. И., преподаватель математики и информатики Новокузнецкого строительного техникума, г. Новокузнецк.

НОВОСЕЛОВ Г. А., канд. воен. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы РФ, начальник учебного управления, профессор Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна, г. Санкт-Петербург.

ОВЧИННИКОВА С. В., конгресс-менеджер Калининградской торгово-промышленной палаты, г. Калининград.

ОНДРИНА Г. А., Почетный работник общего образования РФ, Победитель конкурса Приоритетного национального проекта «Образование» в номинации «Лучший учитель», учитель биологии Муниципального общеобразовательного учреждения лицей № 18, г. Калининград.

ОСОКИНА Л. В., преподаватель английского языка Амурского филиала Морского государственного университета им. адмирала Г. И. Невельского, г. Благовещенск-на-Амуре.

ПАВЛОВЕЦ Г. Г., канд. психол. наук, доцент кафедры возрастной и педагогической психологии Северо-Осетинского государственного педагогического университета, г. Владикавказ.

ПАНЬКИНА С. И., ассистент кафедры высшей математики филиала Морской государственной академии им. адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск.

ПОГРЕБНЯК Л. П., доктор пед. наук, доцент, Отличник просвещения РФ, профессор кафедры теории и практики управления образованием Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь.

ПОПОВА Т. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры немецкого языка Балашовского филиала Саратовского государственного университета, г. Балашов.

ПУРИКОВА И. А., ст. преподаватель Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск.

РЕШЕТНИКОВА О. В., учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 44, г. Копейск Челябинской области.

РЯБЧИКОВ В. В., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой социальной философии и социально-культурных технологий филиала Иркутского государственного университета, г. Братск.

САНДИРОВА М. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры информатики Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

САФРОНОВА И. Н., профессор, Заслуженный художник РФ, зав. кафедрой дизайна костюма Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна, г. Санкт-Петербург.

СЕМИЗДРАЛОВА О. А., канд. психол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СИЛИНА И. В., ст. преподаватель кафедры профессиональной педагогики и психологии Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

СИНИЦИНА И. А., преподаватель Стерлитамакской государственной педагогической академии, г. Стерлитамак.

СОЛОПАНОВА О. Ю., канд. пед. наук, доцент, Заслуженный работник культуры Кубани, доцент факультета педагогики, психологии и коммуникативистики Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

СТАВРИНОВА Н. Н., докт. пед. наук, доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории региональных исследований, профессор кафедры общей педагогики и психологии Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут.

СТЕЦЕНКО Н. В., канд. пед. наук, доцент кафедры информатики Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

СТРУЧКОВ В. К., профессор, Заслуженный работник высшего профессионального образования, Почетный работник высшей школы, Заслуженный работник физической культуры, профессор кафедры физического воспитания и спорта Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета, г. Комсомольск-на-Амуре.

СУХАРЕВА Т. А., начальник отдела по делам молодежи Администрации Курчатовского района, г. Челябинск.

ТИМОНИНА И. В., канд. пед. наук, доцент кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, г. Кемерово.

ТИШКЕВИЧ М. А. ст. преподаватель Мурманского государственного педагогического университета, г. Мурманск.

ТОКМАЗОВ Г. В., канд. пед. наук, доцент кафедры высшей математики филиала Морской государственной академии им. адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск.

УВАРОВА И. В., инженер кафедры автоматики и промышленной электроники, Старооскольского технологического института, г. Старый Оскол.

ФЕДАШ Е. Е., учитель биологии Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 44, г. Копейск Челябинской области.

ФИЛИМОНЮК Л. А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Ставропольского государственного университета, г. Ставрополь.

ХОВАНСКАЯ Т. В., ст. преподаватель кафедры информатики Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

ХУДЯКОВА О. С., зав. библиотекой Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЦАРЕГОРОДЦЕВА Т. А., канд. пед. наук, зав. отделом аспирантуры Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.

ЧЕРНЕНИЛОВА Е. Б., преподаватель хореографических дисциплин Тамбовского государственного университета, г. Тамбов.

ШАМТИЕВА М. Р., зав. методическим кабинетом кафедры музыкального образования факультета музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

ЯКОВЛЕВА Е. В., канд. пед. наук, доцент кафедры информатики, математики и естественнонаучных дисциплин Нижнекамского муниципального института, г. Нижнекамск.

ЯФАРОВА Е. В., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Балашовского филиала Саратовского государственного университета, г. Балашов.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания системы непрерывного профессионального образования	3
Матвиевская Е. Г. Качество профессионального образования: философско-педагогический аспект	3
Погребняк Л. П. Система повышения квалификации – ступень непрерывного профессионального образования	10
Босович Р. В. Дополнительное профессиональное образование как средство подготовки педагогов в университете	13
Глухова О. Ю. Методы активного обучения в процессе непрерывной профессиональной подготовки учителя математики	16
Овчинникова С. В. Сущность культуры бизнеса предпринимателей	19
РАЗДЕЛ 2. Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста	22
Караулова И. Б., Сафронова И. Н., Новоселов Г. А. Непрерывная подготовка дизайнеров костюма в СПГУТД	22
Кузьмина Н. Н. Методика изучения уровня готовности будущих менеджеров к деловой переписке	29
Ставринова Н. Н. Содержательное и организационное обеспечение системы формирования готовности студентов педвуза к исследовательской деятельности	34
Белявская И. Б. Условия формирования готовности педагога к инновационной деятельности	42
Газизова Т. В. Дидактическая готовность будущих педагогов к обновлению образовательного процесса	45

Гревцева Г. Я., Сухарева Т. А.	
О подготовке руководителей детских, молодежных общественных объединений к осуществлению гражданского воспитания школьников	49
Зубарева Г. Ю.	
Информационная компетентность как условие конкурентоспособности будущего специалиста аграрной сферы экономики	54
Павловец Г. Г.	
Проблема формирования профессиональной направленности будущего педагога-психолога	57
РАЗДЕЛ 3. Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования	61
Панькина С. И., Токмазов Г. В.	
Систематизация знаний в процессе формирования исследовательских умений	61
Бухалова И. В.	
Современные ориентиры воспитания и социализации студенческой молодежи	66
Глухова Е. А.	
Использование межпредметных связей в преподавании английского языка в вузе как средство самообразования студентов	74
Солопанова О. Ю.	
Анализ партитуры современного образования с позиции взаимодействия науки и искусства	81
Лебединская Л. И., Стеценко Н. В., Хованская Т. В.	
Особенности проведения аудиторных занятий по естественнонаучным дисциплинам в физкультурных вузах	91
Малкова И. Г.	
Возможности курса культурологии в формировании аксиологической ориентации студентов	95
Новикова Н. И.	
Профессиональная направленность обучения математике в средних профессиональных учебных заведениях строительного профиля	98
Осокина Л. В.	
Профессионально ориентированное обучение иностранному языку курсантов Амурского филиала МГУ им. адмирала Г. И. Невельского	102

Силина И. В.	
Психологический хронометраж как способ оптимизации учебно-профессиональной деятельности студентов-заочников	106
Яковлева Е. В.	
Некоторые особенности формирования логической культуры студентов в условиях профессиональной подготовки в вузе	109
РАЗДЕЛ 4. Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности	114
Баукова Т. А.	
Инновационные процессы в образовании	114
Рябчиков В. В.	
К вопросу о сущности и компонентах взаимодействия в образовательном процессе	122
Тишкевич М. А.	
Развитие психологической компетентности будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений практическими методами обучения	130
Луговская Т. В.	
Психологические барьеры в инновационной деятельности педагога	137
Глущенко А. И., Еременко Ю. И., Уварова И. В.	
Нейронечеткая модель адаптивного тестирования	144
Шамтиева М. Р.	
«Слушание музыки» в исторической ретроспективе	151
Бурбыгина В. В.	
Инновационные направления в физическом воспитании студентов высшего учебного заведения	159
Сандирова М. Н.	
Инновационные технологии обучения в преподавании курса «Информатика» студентам ВГАФК	162
Матухно Е. В., Стручков В. К.	
Инновационные методы в педагогическом процессе студентов, освобожденных от практических занятий по физической культуре	166
Грошев И. Л., Грошева И. А.	
Позиционирование преподавателя в инновационном процессе	169

Пурикова И. А., Димитрюк Ю. С.	
Студенческие предметные олимпиады как одна из инновационных форм метода проблемного изложения в образовательном процессе вуза	173
Чернилова Е. Б.	
Единство и целостность процесса обучения как необходимое условие его эффективности	176
РАЗДЕЛ 5. Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики	179
Семиздралова О. А., Нижегородова Л. А.	
Система профилактики эмоционального выгорания учителя	179
Валькова Н. А., Царегородцева Т. А.	
Подготовка преподавателя сферы образования взрослых: технологический аспект	191
Афонькина Ю. А.	
Психологическая безопасность личности педагога	196
Акмамбетова М. Е.	
Мастерство в деятельности педагога	202
Князева Н. И.	
Проектирование как форма повышения методической грамотности педагога ДООУ	206
Тимонина И. В.	
Современные тенденции обновления содержания методической работы в педагогических колледжах	209
Филимонюк Л. А.	
Диагностика инновационной деятельности учителя как показателя уровня сформированности проектной культуры	212
РАЗДЕЛ 6. Реализация проекта ИСО в системе общего и профессионального образования	216
Попова Т. Н., Яфарова Е. В.	
Возможности Интернета для повышения эффективности обучения иностранному языку	216
Матвеев А. М., Забураев Ю. Е.	
Организационно-методические аспекты разработки компьютерных средств обучения	222

Ермолаев Ю. В.	
Информатизация – фактор системы непрерывного профессионального образования в регионах	227
Ондрина Г. А.	
Создание целостной системы преподавания биологии с использованием технологий медиаобразования	231
Раздел 7. Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования	235
Запевалина О. В.	
Медиаобразование в системе общего образования	235
Худякова О. С.	
Реализация задач приоритетного национального проекта «Образование» в деятельности библиотеки общеобразовательного учреждения	238
Раздел 8. Общеобразовательные учреждения в условиях реализации концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования	242
Решетникова О. В.	
Формирование коммуникативных компетенций у учащихся на уроках риторики (5 кл.)	242
Михеева Т. А.	
Модель урока литературы в режиме проблемного обучения (7 кл.)	251
Леонтьева И. А.	
Значение логики для развития умений учащихся описывать и объяснять физические явления в курсе физики основной школы	261
Кудинов В. В.	
Экспериментальные задачи и задания как одно из средств повышения качества знаний учащихся по физике	264
Данилова А. В.	
Формирование ИКТ-компетенций на уроке «Решение систем линейных уравнений» (8 кл.)	268
Федаш Е. Е.	
Формирование компетенций личностного самосовершенствования на уроках биологии у учащихся 8 класса	273

Сухарева Т. А.	
К проблеме школьного самоуправления	279
Глубокова Е. А.	
Школьная профориентация в условиях современной России	284
Жадан И. Г.	
Профессиональная направленность общего среднего образования	290
Миненкова Е. Н.	
Обучение навыкам научно-исследовательской деятельности на уроках истории	294
Синицина И. А.	
Активизация учебно-познавательной деятельности на современ- ном уроке музыки	299
Голованова Л. А., Захарченко Ю. В.	
Научно-исследовательская работа учащихся как одно из направ- лений развития инновационного потенциала образовательного учреждения	302
Гатилова З. Н.	
Преобразующая деятельность учителя в учебном процессе в школе гуманитарной культуры	305
Сведения об авторах	311

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

Материалы VI Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 2

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: И. А. Леонтьева, В. В. Кудинов
Технический редактор В. В. Кудинов
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 17.10.07. Подписано в печать 02.11.07.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 20,31. Тираж 250 экз. Заказ № 584.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8–351) 263–93–98