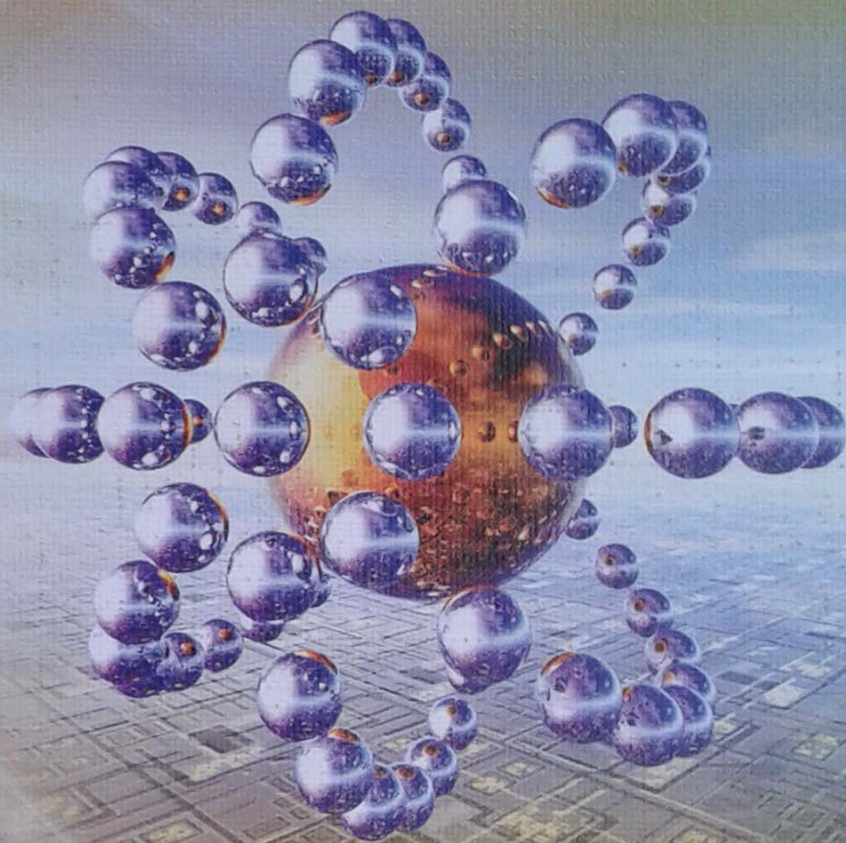


IX
Всероссийская
научно-практическая
конференция

16 апреля 2008 г.



ИНТЕГРАЦИЯ

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



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

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

Материалы IX Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 3

16 апреля 2008 г.

Москва – Челябинск

УДК 351/354
ББК 74.56
И 73

И 73 Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы IX Всероссийской научно-практической конференции : в 8 ч. Ч. 3 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ. ; Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : изд-во «Образование», 2008. – 334 с. ISBN 978-5-98314-279-4

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

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

УДК 351/354
ББК 74.56

ISBN 978-5-98314-279-4

© Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2008.

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2008.

© Информационно-издательский учебно-методический центр «Образование», 2008.

РАЗДЕЛ 1

Непрерывное профессиональное образование как тенденция развития современного общества

ИНТЕГРАЦИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

ЗЕМЛЯНСКИЙ В. В.

г. Пенза, Пензенская государственная технологическая академия

В современном мире утверждается парадигма образования в течение всей жизни, реализация которой определяет общие контуры и направления развития образовательных систем. Инновационной сущностью этой концепции является соединение в ее рамках двух логик – логики образования (развитие способностей граждан) и логики экономики (оптимальное использование человеческих ресурсов), направленное на сближение двух систем – системы общего образования и системы профессионального образования (О. Н. Олейникова).

Это составляет базисную основу построения системы многоуровневого интегрированного образования, ориентированного на удовлетворение потребностей личности, запросов экономической, научной и духовной сфер общества. В этом смысле профессиональное образование выступает как непрерывный процесс социализации, обусловленный необходимостью постоянного совершенствования профессионализма рабочих и специалистов, когда человек открывается новому опыту, проявляет способность компетентно ориентироваться в сложном комплексе социальных и профессиональных проблем.

Важнейшим принципом непрерывного образования является интеграция образовательных структур, что предполагает развитие интегративных образовательных учреждений, образовательных комплексов, создание единого регионального образовательного пространства (А. М. Новиков). При этом главное – в стратегии, показавшей на деле и возможность, и необходимость, и неизбежность интеграцион-

ных процессов в многоуровневом непрерывном профессиональном образовании (Е. В. Ткаченко).

Интеграция понимается как целостный процесс взаимной адаптации и объединения образовательных систем и составляющих их структур. Интеграция как педагогическая закономерность и дидактический принцип представляет собой новообразование целостности, которое обладает системными качествами общенаучного, межнаучного или внутринаучного взаимодействия, соответствующими механизмами взаимосвязи, а также изменениями в элементах, функциях объекта изучения, обусловленных обратной связью вновь образуемых системных средств и качеств (А. П. Беляева).

Методологической основой интеграции в образования служат философские идеи целостного человека, синергетической картины мира, диалога культур и цивилизаций, опираясь на которые, можно говорить о принципиально новом этапе развития интеграции как социально-педагогической проблемы. Интеграция в образовании – это не механическое соединение частей, не сумма их, а органическое взаимопроникновение, которое дает новый качественный результат.

Интеграция является важным фактором целостного профессионально-личностного развития будущего специалиста. Педагогическая интеграция в самом широком значении слова – это «процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративно-педагогической деятельности» (Н. К. Чапаев).

Как отмечают исследователи, в профессиональном образовании четко обозначилась тенденция различных интеграционных процессов:

- интеграция образовательных структур;
- интеграция образовательных и производственных структур, создание учебно-производственных комплексов;
- интеграция образовательных, научных и производственных структур, создание учебно-научно-производственных комплексов.

Остановимся несколько подробнее на схемах формирования образовательного комплекса. Образовательный комплекс представляет собой образовательную систему, состоящую из различных образовательных учреждений, связанных с ними предприятий и организаций, совокупности преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности, а также органов управления образованием (П. Н. Осипов).

Это может быть система, состоящая из нескольких образовательных учреждений различного профиля и уровня подготовки специалистов. В то же время образовательные комплексы могут быть

представлены и однопрофильными, и одноуровневыми профессиональными образовательными учреждениями. Кроме образовательных учреждений, в состав образовательного комплекса могут входить различные учреждения, организации и предприятия – «потребители» выпускников профессиональных образовательных учреждений, заинтересованные в совершенствовании подготовки специалистов.

Действующее законодательство Российской Федерации в области образования создало предпосылки для формирования и развития системы непрерывного образования в различных моделях взаимодействия как уровней профессионального образования (начального, среднего и высшего), так и образовательных, производственных, научных и других структур:

- университетские комплексы, включающие в свою структуру образовательные учреждения среднего профессионального образования;
- многопрофильные учебно-научно-производственные комплексы, включающие в свою структуру не только образовательные учреждения высшего, среднего и начального профессионального образования, но и научно-исследовательские институты, производственные структуры;
- региональные университетские комплексы, включающие в структуру несколько вузов и несколько колледжей;
- региональные центры непрерывного образования и др.

Создание образовательных комплексов обусловлено всем ходом социального, экономического, научно-технического развития общества на современном этапе. В системе непрерывного профессионального образования образовательные комплексы выполняют функции активной профессиональной адаптации личности, формирования профессиональной мобильности в условиях наукоемкого высокотехнологического производства, наиболее полного развития способностей, склонностей, интересов учащихся, осуществления завершенной дифференцированной, поэтапной подготовки (Г. В. Мухаметзянова).

Таким образом, образовательные комплексы можно понимать широко: как совокупность различных субъектов региона, прямо или косвенно участвующих в профессиональных образовательных процессах, либо заинтересованных в них. В связи с необходимостью построения системы непрерывного профессионального образования встает вопрос о создании единого профессионального образовательного пространства, которое в настоящее время целесообразно рассматривать в первую очередь в региональном аспекте ввиду относительно низкой мобильности населения, а также потому, что основная масса молодежи и взрослого населения сегодня учится в своих регио-

нах, не удаляясь от места жительства.

Создание многоуровневой иерархической структуры, в которой каждый предыдущий уровень обеспечивает эффективное функционирование каждого последующего, способствует возрастанию роли профессионального образования, повышению инвестиционной привлекательности образования по всей образовательной вертикали, создает предпосылки для повышения качества образования в целом, формирует культурного человека. Спектр образовательных программ комплекса формируется в соответствии со стратегией развития региона, востребованностью специалистов по направлениям подготовки.

Следует отметить, что в отечественном профессиональном образовании отчетливо проявляется неравенство образовательных возможностей для различных социальных групп. Проблема социального неравенства все более обнаруживается на подступах к высшему образованию (И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко). По нашему мнению, сегодня правомерна постановка вопроса об интегрирующей социальной роли образования. В этом смысле создание многоуровневых образовательных комплексов, построение непрерывной траектории профессионального образования снижает тенденцию сословности образования, помогает сохранить законодательные гарантии общедоступности профессионального образования, в том числе и высшего.

В целом большинством исследователей и практиков признается, что развитие многоуровневых образовательных комплексов следует рассматривать в широком социокультурном контексте, учитывая как актуальные и перспективные тенденции общественного и экономического развития, региональную специфику, так и запросы, и ценностные ориентиры современной учащейся молодежи.

Общими направлениями развития образовательных комплексов в современных условиях являются:

- единство, взаимосвязь и преемственность всех ступеней и звеньев профессионального образования;
- адаптивность к общественным потребностям и личным интересам обучающихся;
- равные для каждого возможности включения в систему непрерывного профессионального образования;
- завершенность образования на каждом уровне профессиональной подготовки;
- возможность в любое время прекратить и продолжить образование на более высоком уровне профессиональной подготовки.

Таким образом, одним из путей структурно-содержательной модернизации системы профессионального образования выступает созда-

ние многоуровневых, интегрированных учреждений, образовательных и образовательно-производственных комплексов, реализующих широкий спектр образовательных программ по всем профессиональным полям и векторам профессионального развития. Это, в свою очередь, означает поэтапное изменение социальной ситуации развития личности обучающегося, ее непрерывные социализацию и профессионализацию.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

КЕРЖЕНЦЕВА А. В.

г. Нальчик, Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования КБГУ

В настоящее время объективно сложилась новая культурно-историческая ситуация, которая требует от человека совсем иных качеств, если он хочет занять достойное место в жизни и обществе. Современный человек по-новому понимает, осмысливает и мир, и себя в нем. Изменения самого человека являются наиболее значимыми среди всех критических изменений в мире, обществе. Имеются в виду изменения восприятия, сознания, мышления, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер человека, его жизненных ритмов, пространства деятельности, структуры отношений, душевных переживаний, этических и ценностных аспектов бытия.

На школу сегодня возлагаются кардинально иные задачи. И главная из них – целенаправленное всестороннее личностное становление молодого человека, формирование эффективных механизмов развития и совершенствования критического мышления, творческой инициативы, социальной ответственности.

Двадцать первый век – время инноваций, век проникновения во сферы жизни всевозможных технологий. Процессы модернизации содержания образования, новые приоритеты в образовательной политике, изменение концептуальных ориентиров побуждают к поиску новых подходов к методической деятельности, созданию гибкой и демократической структуры методической службы, мотивирующей развитие креативных способностей педагогов, их познавательно-ценностных интересов и профессиональное саморазвитие личности. Непрерывное педагогическое образование, постоянное повышение профессионализма педагогических кадров является одним из приоритетных направлений деятельности Центра Л. В. Занкова ИПК и ПРО КБГУ.

Возросла потребность в учителе, способном модернизировать содержание своей деятельности посредством критического, творческого осмысления и применения в практике достижений науки и педагогического опыта. Все это повышает значимость системы научно-методической работы, способствующей обновлению содержания, методов, организационных форм образования.

В связи с принятием Закона об образовании, включающего все положения Конвенции о правах ребёнка, а также поправок и дополнений к нему, существенные изменения претерпевает содержание образования, идёт пересмотр целей деятельности школы, осваиваются новые педагогические технологии.

Выделив в качестве основных приоритетов принцип гуманистического характера образования, свободного развития личности, государство поддерживает образование, ориентированное на индивидуальность ребёнка, развитие его способностей, его личностный рост. Такое содержание образования, создаваемая новая образовательная среда, направленная на формирование интеллектуальных способностей ученика (а не обеспечение определенного количества знаний, умений и навыков), требует прежде всего соответствующего сознания, мышления, развития определенных способностей у самого педагога. Помочь ребёнку вырасти свободным, нравственным человеком может только тот учитель, который сам свободен от авторитаризма, умеет создать атмосферу творческой активности, сотрудничества с учащимися. Однако в силу вполне понятных исторических причин таких учителей не так много.

У учителя, выросшего, получившего образование, не один год проработавшего в условиях авторитарно-императивного педагогического процесса, складываются устойчивые, иногда не осознаваемые стереотипы своей педагогической деятельности. Как отмечал Л. В. Занков ещё в 60-е гг., «традиционная методика» действует в массовой практике уже на протяжении ряда десятилетий и сохраняется до сих пор не в силу своих высоких качеств, а лишь как издавна привычное. Тем более что единая система взглядов на обучение и воспитание детей и до настоящего времени господствует в пособиях и учебниках, которыми руководствуются в учебных заведениях, готовящих учителей различных дисциплин.

Зачастую совершенно искреннее желание учителя отозваться на требования современности и проводить в жизнь новые идеи личностно-ориентированного обучения, которое основано, прежде всего, на изменении стиля педагогического общения, сотрудничества с обучаемыми, наталкивается на противодействие сформированной и закре-

пившейся на уровне личности старой парадигмы. Современному учителю начальных классов необходимо ориентироваться в многообразии различных учебно-методических комплексов. Поэтому одна из целей обучения учителей начальных классов – формирование умения анализировать с научной точки зрения различные учебно-методические комплексы для осознанного выбора основного средства обучения и грамотной последующей работы с ним. Задача преподавателей на курсах повышения квалификации предоставить учителям начальных классов такую возможность путём системного и систематического обращения к современным учебно-методическим комплексам, и не только в ходе изучения курса методики, но также в ходе изучения собственно предметных дисциплин.

Неподготовленный учитель, получив новую программу и учебники, начинает осуществлять их, следуя привычной методике, впитанной им ещё со студенческой скамьи. Затем он начинает считать, что детям трудно учиться по «усложненной программе», что они не готовы для таких программ. Начинается борьба за сознательную дисциплину, преодоление лени, ужесточаются меры воздействия, выдумываются новые способы поощрения и наказания и т.д. В итоге учитель, испытывая разочарование от работы по новой системе, начинает считать её «неудачной», «искусственной», наконец, просто плохой. Таким образом, было дискредитировано немало новых педагогических технологий и дидактических систем.

Абсолютно прав выдающийся педагог современности Ш. А. Амонашвили, отмечающий в своей работе «Размышления о гуманной педагогике» (1996) взаимозависимость содержания обучения и методики обучения: «Резкое изменение содержания вызывает необходимость соответственно обновить методику, и резкое изменение методики ставит вопрос о качественном изменении содержания обучения».

Система повышения квалификации учителей, сложившаяся в рамках прежней парадигмы, и в настоящее время ориентируется главным образом на содержание, формы, методы и приёмы обучения. Наибольший интерес у учителей вызывают новые предметы, образовательные стандарты, формы аттестации. Таким образом, внимание учителя концентрируется на методических аспектах его деятельности, практически не уделяется внимание его методологической подготовке. А ведь для вхождения учителя в мир новой педагогической технологии, основой которой является организация активного познавательного процесса, знание новых дидактических принципов, глубинное, научное осмысление инновационных процессов жизненно необходимо. Никакое введение новых программ, учебных планов и методиче-

ских рекомендаций не способно изменить ситуацию без кропотливой и длительной работы по разрешению психолого-педагогических проблем каждого учителя, входящего в инновационный процесс.

Новой задачей повышения квалификации учителей начальных классов, очевидно, должно стать создание условий для приобретения ими принципиально нового образовательного опыта, пересмотра своего профессионального мировоззрения, формирование нового профессионального поведения. Поэтому переподготовка учителя, особенно учителя инновационной школы, состоит, прежде всего, в работе над собой как личностью, в изменении своих позиций.

Педагогические позиции должны отражать индивидуальное отношение учителя к следующим составляющим:

- к смыслу, ценностям и целям профессии, педагогической науке (осмысление своего призвания как профессионала);
- к содержанию обучения и преподаванию (постижение статуса специалиста);
- к ученику как субъекту собственной жизни, как цели и ценности образования (обретение позиции воспитателя-гуманиста).

Определение педагогической позиции, раскрытие и развитие инновационного потенциала учителя является основополагающим в содержании и структуре методической службы.

В предшествующие годы в задачах повышения квалификации и методической работы в первую очередь выделялись компенсаторные и адаптивные функции, в настоящее время всё более значимой становится развивающая функция.

С этой целью нами предлагается модель повышения квалификации учителя, включающая следующие основные направления:

- овладение методологией науки, знакомство с основными концепциями, теориями, законами науки (философско-методологический блок);
- совершенствование психолого-педагогической подготовки учителя (психолого-педагогический блок);
- совершенствование содержания обучения, новые методики преподавания, углубление межпредметной подготовки, интеграции учебных дисциплин (предметно-методический блок);
- повышение общей и профессиональной культуры учителя (культурологический блок).

При данном подходе осуществляется как общенаучное, так и профессиональное обучение учителя. Параллельно с аудиторными занятиями слушатели курсов имеют возможность наблюдения педагогического процесса в школах, где уже сложились образцы инноваци-

онной педагогической деятельности, в той или иной степени воплощающие идеалы нового содержания образования. Задача организаторов круглых столов, мастер-классов, курсов, семинаров состоит в том, чтобы помочь учителям понять, чем наблюдаемая ими педагогическая практика принципиально отличается от их собственной. Это один из способов вовлечения учителя в процесс активного самообразования, позволяющий расширить кругозор, включиться в научно-методическую деятельность проблемной группы, перенять опыт мастеров, проанализировать и обобщить собственный опыт.

Если у учителя в процессе наблюдения, рефлексии, научного комментария, консультирования возникает понимание, что он столкнулся с чем-то принципиально иным, по сравнению с тем, что он привык делать сам и наблюдать у других, то это и будет началом серьезной работы над своим сознанием.

СПЕЦИФИКА МУЛЬТИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ПЕДКОЛЛЕДЖА

МИРОНОВА Г. В.

г. Астрахань, Астраханский государственный университет

Мультикультурное образовательное пространство охватывает различные масштабы и включает в себя весьма сложные взаимоотношения образования и культуры, этноса, социума, экономики, семьи, учебного заведения и других его компонентов. С расширением территориальных границ термин «образовательное пространство» применим все с большей условностью, поэтому «целесообразно его использовать в пределах конкретного образовательного учреждения» (Н. М. Борытко). В этом контексте образовательное учреждение (в нашем исследовании – педколледж) выступает как форма организации образовательного пространства.

Чтобы определить специфику мультикультурного образовательного пространства педколледжа, мы проанализировали «Положение о среднем педагогическом образовании», инструктивно-методические материалы, определяющие цели, задачи, содержание и формы деятельности педколледжа, а также учли сложившуюся в социально-психологической и педагогической науке общую характеристику студенчества как особой социальной общности людей, организационно объединенных институтом среднего профессионального образования.

Проделанная работа позволила сделать нам следующие выводы:

1. Возраст студентов среднего профессионального образования является наиболее сензитивным к процессу организации мультикультурного образовательного пространства педколледжа.

2. Специфика мультикультурного образовательного пространства педколледжа состоит в том, что оно служит не только для воспитания и образования молодежи, но и для развития и воспроизведения особого культурного слоя общества – специалистов в области образования, в связи, с чем профессиональное воспитание является важной функцией образовательного пространства.

Таким образом, мультикультурное образовательное пространство педколледжа мы определяем как реально существующую пространственно-временную совокупность функционирования системы этнических и мировых образовательных событий; как систему, целесообразно организованную и структурированную таким образом, чтобы в наибольшей степени способствовать формированию готовности будущих педагогов к осуществлению своей профессиональной деятельности в условиях этнического многообразия, и реализации целей и задач мультикультурного образования подрастающего поколения.

В определении структуры мультикультурного образовательного пространства педколледжа мы руководствовались структурно-функциональным подходом, который состоит в совместном исследовании строения и функционирования компонентов.

Функции мультикультурного образовательного пространства педколледжа вытекают из цели, отраженной в формулировке понятия.

Основными из них являются следующие:

– ориентировочная (открывает перед студентами новые перспективы эффективной профессиональной педагогической деятельности в условиях мультикультурности);

– дидактическая (обеспечивает принятие студентами традиций и норм этнической, российской и мировой культуры, что ведет к принципиально новому отношению к профессиональной педагогической деятельности с учащимися, представителями различных национальностей);

– формирующая (формирует у студентов профессиональные умения и навыки по обеспечению интенсивной интеркультурной коммуникации субъектов мультикультурного образования, их продуктивного взаимодействия);

– развивающая (развивает готовность и способность будущих педагогов к пониманию и принятию разных культур, бережного к ним отношения, толерантность);

– социально-воспитательная (дает студентам необходимые

профессиональные навыки нейтрализации негативных проявлений в межэтнических отношениях;

– адаптационная (состоит в обеспечении будущих педагогов профессиональными умениями оптимально находить баланс ценностей всех этносов, проживающих в регионе, без игнорирования специфики национальных и региональных культур).

Эти функции мультикультурного образовательного пространства педколледжа реализуются через его компоненты, к которым относятся:

- субъекты образовательного пространства;
- образовательно-воспитательный процесс;
- культурно-воспитательные учреждения;
- средства массовой информации;
- семьи студентов педколледжа;
- молодежные и национальные организации, взаимодействующие с педколледжом;
- органы управления и самоуправления педколледжа.

В ходе исследования было выявлено, что реализация функций мультикультурного образовательного пространства педколледжа осуществляется как непосредственно, так и опосредованно в зависимости от особенностей структурного компонента.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МОЛОДЫХ СУПРУГОВ КАК ПОКАЗАТЕЛЯ СТАБИЛЬНОСТИ БРАКА

НИЖЕГОРОВОДА Л. А.

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

2008 год президентом объявлен «Годом семьи», так как семья является приоритетной ценностью любого современного государства. Положение семьи, характеризующие её состояние, является показателем общего положения дел в стране и её перспектив на будущее.

В последние десятилетия в институте семьи в нашей стране произошло усиление деструктивных тенденций. Растет число разводов и неполных семей, возрастают масштабы таких явлений, как пьянство и наркомания, социальное сиротство, ранняя беременность. В связи с этим проблема брачной удовлетворенности и стабильности как важнейшей движущей силы современных брачно-семейных отношений становится актуальной.

Брак, по определению А. Г. Харчева, есть санкционированная и регулируемая общественно-историческая форма отношений между мужчиной и женщиной, устанавливающая их права и обязанности по отношению друг к другу и к детям. Устойчивость, прочность и удовлетворенность браком зависит от множества факторов, важнейшим из которых является подготовленность молодежи к семейной жизни.

Образ брака в сознании человека развивается во времени, усложняется и наполняется конкретным содержанием по мере накопления и переработки информации. Так, в раннем детстве отношения родителей воспринимаются ребенком эмоционально и эгоцентрично. Паттерн их поступков отражается в сознании ребенка в виде размытого представления. Модель семейно-брачных отношений, формирующаяся в подростковом возрасте, аккумулирует оценку как супружества, так и родительства, а также сведения, получаемые по институциональным и неформальным каналам. Несмотря на многочисленность источников, представление выглядит нерасчлененным и рутинным. В исследовании А. М. Прихожан отношение подростков к будущей семье выглядит таким образом: «Наличие будущей семьи выступает как обязательная, обычная и часто не слишком привлекательная, именно вследствие своей обыденности... Представления о себе в будущем как муже (жене) выражены слабо и не наполнены никаким содержанием, помимо выполнения домашних обязанностей» [3]. Почти столь же одностороннее, правда, противоположно окрашенное, моделирование брака присуще молодым людям накануне создания семьи.

Проблема оптимизации процесса подготовки молодежи к семейной жизни непосредственно связана с использованием целенаправленных воспитательных воздействий. Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует, что проблема формирования у молодежи готовности к семейной жизни на сегодняшний день освящена недостаточно.

За последние десятилетия существенно изменилось добрачное поведение представительниц слабого пола, перестали действовать традиционные установки на добрачное целомудрие. Нами был проведен опрос ста девушек в возрасте 20-26 лет, с целью выяснения их отношения к браку. Были получены следующие результаты: преобладающее число девушек (98 %) допускают добрачный сексуальный опыт. Среди основных мотивов выбрано:

- лучше узнать партнера (26,4 %);
- личное дело каждого (20,9 %);
- продолжение чувств (19,8 %);
- для гармоничной семейной жизни (12,1 %);

- необходимость удовлетворения сексуальной потребности (12,1 %);
- разное (5,5 %);
- необходимость приобретения опыта (4,4 %).

Однако среди опрошенных девушек сохраняется стойкая ориентация на юридический брак, так ответили 80,2 % от числа опрошенных.

Интересными представляются предпочитаемые мотивы вступления в брак у молодых девушек. Непосредственные измерения брачных мотивов показывают не только преобладание стереотипа «любовь», но значимость иных обстоятельств. Например: «желание создать семейный очаг и иметь детей»; «беременность»; «самостоятельность от родителей» и «расчет».

Оценивая черты характера будущего супруга, были получены следующие результаты: 62,6 % девушек обеспокоены тем, что их потенциальный супруг злоупотребляет спиртными напитками. Еще до вступления в брак 41,8 % девушек не удовлетворены характером молодого человека. Самыми неприятными чертами характера, которые в дальнейшем могут привести к распаду семьи, названы упрямство (50 %), излишняя критичность (33 %), замкнутость (37 %) и ревность (40 %).

Какими бы ни были отношения пары в период ухаживания, брачная церемония непредсказуемо изменяет характер этих отношений. С момента заключения брака начинается этап, в течение которого перед молодоженами встает ряд задач, связанных с адаптацией к семейной жизни и принятием новых ролей. Первые годы супружеской жизни это важный и во многом определяющий период существования семьи. По ним можно судить о потенциальном качестве брака и строить прогнозы относительно стабильности данной семьи. Несмотря на яркую эмоциональную окрашенность и романтизм, характерный для молодого супружества, данный этап семейной жизни является одним из наиболее сложных, о чем говорит приходящееся на него большое количество разводов. Проблемы этой стадии могут быть связаны со сложностями семейной адаптации, трудностью принятия новых ролей, а также следствием неотделенности супругов от родительских семей. Чтобы семья гармонично развивалась, молодым супругам, начиная свою совместную жизнь, необходимо выработать ряд соглашений. Они должны договориться о способах общения с родительскими семьями, с друзьями, о практических сторонах их совместной жизни, при этом учитывая даже незначительные расхождения между собой. Им необходимо решить ряд вопросов, которых до заключения брака не касались. По мере того как будут выработаны соглашения, им необходимо научиться улаживать конфликтные ситуации. Однако это очень сложно, если принять во внимание, что молодые люди не имеют элементарных знаний, необходимых для создания гармоничной семьи.

Необходимо отметить, что первый и значимый период формирования семьи начинается с подачи заявления в ЗАГС и заканчивается регистрацией брака. В 70-80-х гг. в ЗАГСах проводились специальные лекции (посещение обязательно) на различные темы отдельно для женихов и невест, но на сегодняшний день это отсутствует. Нами были предприняты попытки изменить эту ситуацию. В одном из ЗАГСов г. Челябинска мы предложили проводить такую работу с молодоженами (диагностические и профилактические мероприятия). Заведующая ЗАГСом более чем прохладно отнеслась к нашей идее (но не отказала) и объяснила это тем, что молодежь приходит подавать заявления как бы мимоходом, второпях, на бегу. Они считают, что не нуждаются ни в чьей помощи, у них нет никаких проблем, они друг друга любят и этого достаточно. Однако именно в этот период начинают складываться духовно-нравственные, медико-гигиенические, хозяйственно-экономические основы будущей семьи.

Таким образом, анализируя проблемы, с которыми сталкиваются молодые супруги в начале совместной жизни, считаем необходимым проведение различных мероприятий для подготовки молодоженов в период с подачи заявления в ЗАГС и заканчивая регистрацией брака. Процесс подготовки молодежи к семейной жизни может быть построен как в индивидуальной, так и в групповой форме. Это предоставит возможность общения будущих супругов в различной деятельности, направленной на освоение социальной роли мужа и жены, поможет усвоить определенные нормы поведения, овладеть необходимыми знаниями, приобрести ценностные установки на предстоящую семейную жизнь, навыки поведения и общения в будущей семье. Необходимо организовать консультирование для молодых людей, намеревающихся вступить в брак, чтобы они могли учесть все аспекты семейной жизни и особенно сознательно подходили к будущей родительской роли. Такая работа может предотвратить распад семьи и защитить молодых супругов от семейных конфликтов, которые никак не способствуют их гармоничному развитию.

Литература

1. Голод, С. И. Стабильность семьи: социологический и демографический аспекты [Текст] / С. И. Голод ; под ред. Г. М. Романенковой. – Ленинград : Наука, 1984.
2. Олифинович, Н. И. Психология семейных кризисов [Текст] / Н. И. Олифинович, Т. А. Зинкевич-Куземкина, Т. Ф. Велента. – СПб. : Речь, 2006.
3. Прихожан, А. М. Семья и личность [Текст] / А. М. Прихожан. – М. : Просвещение, 1981.

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В МУЗЫКАЛЬНОМ САМООБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

РОГОЖНИКОВА И. А.

г. Воткинск, Воткинский педагогический колледж

Музыкальное самообразование взрослых – это самостоятельное образование (создание, формирование своей личности) посредством музыки. К музыкальному самообразованию взрослых мы относим, прежде всего, слушание музыки, так как это наиболее доступный для всех людей вид музыкальной деятельности.

Музыкальное самообразование человека должно базироваться на уже сформированном педагогическим воздействием (воспитанном с детства) умении слушать музыку осознанно (понимать музыкальный язык). Подобно тому, что «мы есть то, что мы едим», «мы есть то, что мы слушаем». По тому, какую музыку предпочитает человек (громкую, энергичную, чеканную, решительную или мягкую, нежную, тихую), можно определить, сколько в нём «мужского» и сколько «женского».

Гендер – это социальный пол, в отличие от биологического. Гендер конструируется социальной практикой людей, является продуктом человеческой культуры и различных общественных институтов: семьи, образования, науки, искусства и др. В процессе исторического развития общества складываются нормы и предписания для человека, которые зависят от его биологического пола. Так возникает представление о том, что есть «мужское» и что есть «женское» в данном обществе.

Поскольку музыка отражает действительность, то в ней тоже присутствует гендер. За музыкальной интонацией всегда стоит человек. Музыка несёт в себе информацию о поле. Если мы слышим интонацию плача, то мы относим её к женскому началу в музыке, активную, призывную интонацию мы связываем с мужским началом.

Проследим, как гендер попал в музыку. Музыкальной деятельностью человечество занимается с доисторических времён (как мужчины, так и женщины). Только у каждого свои песни.

Мужчины были заняты тяжёлым физическим трудом, воевали, охотились. Бурлацкие, лесорубные, строевые песни – вот где зародилась «мужская» музыка. Деятельность мужчин требовала слаженности в работе, храбрости, стремления преодолевать трудности. Поэтому «их» музыка полна призывных интонаций, в чёткой, упругой поступи марша слышится несокрушимая воля и энергия. Не случайно именно

эти песни послужили мелодическим материалом для создания революционных песен.

Женщины сложили свою, «женскую», музыку также в процессе жизнедеятельности. Это уход за детьми (колыбельные песни), исполнение ритуальных плачей, причитаний (похоронные, свадебные песни). «Женская» музыка полна ласковых, нежных интонаций, а также скорбных, плачевых. Женские хороводы отличает плавность, мягкость, а мужские пляски – заливчатая удаль.

Теперь о том, как осуществляется обратная связь, как общество использует музыку для воспитания своих членов (полоролевой и гендерный подходы).

О великой воспитательной роли музыки говорили ещё древнегреческие философы. Платон полагал, что нет ничего более влиятельного на внутренние чувства людей, нежели мелодия и ритм. Он настаивал на том, что долг государственных людей запретить всякую изнеженную и похотливую музыку и допускать только чистую и благородную и что бодрые и живые мелодии для мужчин, а мягкие и плавные – для женщин. Такой подход является полоролевым, потому, что качества музыки «привязывались» к полу человека в процессе музыкального воспитания.

Полоролевой подход в истории музыкального образования осуществлялся и в закрытых учебных заведениях России – институтах благородных девиц и кадетских корпусах. Так, на протяжении всего периода существования закрытых учебных заведений в России, как мальчики, так и девочки занимались музыкой. Но в разной форме в соответствии с полом. Для мальчиков это был оркестр (чаще духовой), а для девочек – занятия на фортепиано. Это связано с тем, что мальчиков готовили к военной службе, а девочек – к роли хозяйки дома, матери и воспитательницы детей своих или чужих (в то время были востребованы гувернантки «с музыкой», а фортепиано – самый распространённый в обществе музыкальный инструмент).

Эти примеры полоролевого подхода в музыкальном образовании были оправданы социальным заказом общества.

Меняется социум – меняются подходы в образовании, в том числе и взрослых. Сегодня женщина служит в армии, работает телохранителем, мужчина нянчит детей, работает учителем начальных классов в школе.

Гендерный подход в образовании ориентирован на нейтрализацию и смягчение различий между полами, поощрение видов деятельности,

соответствующих интересам личности в противовес полоролевому подходу, который ориентирован на подчёркивание различий между полами, поощрение вида деятельности, соответствующего полу человека.

Сегодняшняя жизнь подсказывает нам, что полоролевой подход в музыкальном образовании пора менять на гендерный. И в мужчине, и в женщине изначально заложены оба гендерных начала. Однако в процессе социализации люди подвергаются воздействию гендерных стереотипов (представлений о правильном поведении, распределении обязанностей, возможностей человека и т.д. в соответствии с полом).

Суть гендерного подхода в музыкальном образовании, включая и музыкальное самообразование взрослых, заключается в учёте воздействия музыки на развитие «мужского» и «женского» начал в человеке.

Гендерный подход в музыкальном самообразовании взрослых помогает преодолеть те черты характера, которые мешают развитию личности, создать гендерное равновесие (андрогинию) в человеке посредством воздействия музыки.

Так, женщинам исторически уготована пассивная, второстепенная роль в обществе. Однако мир меняется, и женщина вынуждена вести более активную жизнь в обществе: строить карьеру, например. В таком случае ей необходимо где-то переступить через себя, проявить не свойственные женщине черты. Слушание музыки, содержащей активное, энергичное начало поможет ей совершить решительный поступок, а планомерное воздействие музыкой строить свой характер, создавать себя.

Кризисные моменты случаются и в жизни «сильного пола». Считается, что чувствительность – это не мужская черта характера («мужчины не плачут»). Мужчины не выражают открыто свои чувства, они переживают боль «в себе». Женщине можно и даже нужно плакать, а мужчине – нельзя. Мужчине музыка поможет пережить боль, стать мягче.

Музыка способна воспитать как «женские», так и «мужские» качества характера (потому, что она сама содержит в себе и то, и другое), благодаря своей способности воздействовать на психику людей.

Интуитивно каждый человек использует соответствующую музыку в моменты грусти, радости или отчаяния. Но научиться осознанному управлению собой, созданию собственной личности с помощью музыки поможет гендерный подход в музыкальном самообразовании взрослых.

СТРУКТУРА СТАНОВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ С ПОЗИЦИИ ГЛУБИННОГО МОТИВА ИНИЦИАЦИИ

ХРАМЦОВА Л. Н.

г. Братск, Братский филиал Иркутского государственного
университета, Психологическое агентство «Логос-М»

БЕРЕСНЕВА С. В., ВАСИЛЬЕВ А. Л.

г. Братск, Психологическое агентство «Логос-М»

В развитии предпринимательской деятельности в России можно выделить несколько этапов, каждый из которых имеет свои характерные социально-экономические основания. Существенную роль в развитии отечественного предпринимательства на всех этапах его развития играло государство. Несколько этапов отличаются почти полным уничтожением предпринимательского слоя государственной властью. Однако, несмотря ни на что, предпринимательская деятельность возрождалась. Выделено два вида культурных факторов, определяющих развитие предпринимательства в России. Первый вид имеет сквозной исторический характер, так как наблюдается практически на всех этапах развития, а второй проявляется только на отдельных этапах. Это можно объяснить следующим образом. Существуют как общенациональные черты характера, присущие представителям всех сословий, независимо от социального статуса, так и черты характера отдельных сословий, проявляющиеся в их культурных особенностях. В разные периоды развития предпринимательства менялись как сословные черты, так и соответствующие социокультурные стереотипы. Начиная с возникновения социальной группы предпринимателей, их занятия (с позиции других сословий и их собственных) оставались делом малопрестижным. Любая человеческая деятельность, в том числе и предпринимательская, имеет определенную структуру. Она содержит цели – будущие результаты, на достижение которых направлена деятельность, потребности, мотивы, побуждающие к деятельности, предмет, видоизменение которого возможно для достижения цели, знание об этом предмете, способы и средства достижения цели, а также условия деятельности. Отличительные черты предпринимательства, направленные на получение прибыли как главную цель.

Предпринимательство – новаторская деятельность людей, принадлежащих к особой социальной группе, которые обладают редкими способностями, позволяющими нести бремя не только отличительных черт этой деятельности, но и развивающих экономику функций с це-

лью получения прибыли. Поскольку предпринимательская деятельность является массовой, поисковая активность становится фактором выживания системы, особенно ярко проявляющейся в периоды после запретов на ее существование. Согласно мнению А. Г. Щедровицкого, любая деятельность не может исчезнуть по желанию отдельного человека или группы людей, если является объективно существующей, необходимой для общества. Для восстановления предпринимательской деятельности, особенно в ситуациях нарушения принципа непрерывности традиций, необходимо пользоваться ее особыми средствами, называемыми образцами, эталонами. Ими могут быть орудия труда, предметы, люди и организации людей.

Предпринимательство – это особая деятельность, где главными средствами служат люди. Когда культура подвергается уничтожению, она остается «жить» в «свернутом» опыте. Этот опыт запечатлен в мифах, сказках, символах, языке, сохраняющих в латентном (спящем) состоянии обряды, обычаи, ритуалы, традиции, нормы, ценности данной культуры и т.д. Много разных, достаточно независимых друг от друга авторов, пришли к выводу, что в основе нашей современной жизни лежат обряды инициации. Обряды инициации – это сконцентрированный процесс изменения героя и сути того мира, в котором он живет в результате пройденных испытаний. Есть много вариаций этих обрядов, поскольку они были распространены у очень разных народов. У него было несколько принципиальных частей.

Предположительно обряды инициации распространены в современном мире на уровне глубинных мотивов, образов-архетипов, существование которых после Юнга нет необходимости доказывать. Поэтому целью данной работы является анализ становления современного предпринимателя с позиции глубинного мотива инициации.

Рассмотрим основные этапы обряда инициации с позиции становления современного предпринимателя. Одной из принципиальной частью обряда инициации является символическое убийство и возрождение (понятие «катабасис» – нисхождение в царство мертвых). В классическом варианте обряда матери и сестры боролись и оплакивали увод иницируемых мужчин, как будто их уводят на смерть. В современных условиях становления предпринимательства стоит признать, что начинающий предприниматель весь уходит в экономическую деятельность, чем буквально отдаляется от семьи, друзей, бывших увлечений, то есть, таким образом, фактически проживает символическую смерть для своего социального окружения. На начальных этапах своей деятельности современный предприниматель переживает разнообразные трудности на пути развития своего бизнеса. Многие со-

стоявшиеся предприниматели называют этот период этапом «страшнейших пыток и истязаний». В обряде инициации посвящаемые действительно подвергались пыткам и истязаниям, которые «должны были вызвать то состояние, которое посвящаемый считал смертью». Хаос в жизни начинающего предпринимателя не что иное, как проявление катабасиса, сохраняющегося у людей на уровне архетипов коллективного бессознательного.

Хотя следующий элемент катабасиса не относится напрямую к нашей теме, предлагаем обратить внимание на следующее. По прохождении символического убийства (с пытками и истязаниями в классическом обряде или уход от социального окружения у современных предпринимателей) у иницируемого должна была остаться метка, клеймо или шрам, символизирующий удачное прохождение инициации. Соответственно, носитель метки повышал свой социальный статус и мог жениться (по сути, цель инициации). Именно этим объясняется повышенная сексуальная привлекательность мужчин, носителей «метки» («шрамы украшают мужчин», как гласит народная мудрость). Данный стереотип зародился в обрядах инициации и передается на основе архетипов коллективного бессознательного. По становлению современного предпринимателя процесс инициации оборачивается различными психосоматическими заболеваниями, которые, по сути, и являются для него «меткой».

Важным элементом конца инициации, когда мужчины возвращались с инициации, было то, что их часто не узнавали (мотив неузнаваемости героя). Также и современные предприниматели, сталкиваясь с представителями своего бывшего социального окружения, так или иначе ощущают на себе мотив неузнаваемости, причем как буквально, так и переносно.

Обратимся к основным функциональным ролям, участвующих в обряде инициации. Обряд предполагал наличие Патрона, олицетворяющего собой властелина смерти и возрождения. Патрон проводил инициацию. Одним из факторов профессионального становления личности на современном этапе является взаимодействие предпринимателя с членами профессионального сообщества, отношения которого с профессионалами различаются по значимости и возможностям влияния. На начальном этапе профессионализации может сложиться особый тип отношений со «значимым другим» профессионалом – отношения в системе «опытный предприниматель – начинающий предприниматель», произошедшие из системы «Патрон – Иницируемый», причем это можно отнести не только к становлению предпринимателя, но и в общем к становлению профессионала. Стоит отметить, что в

роли Патрона может оказаться и пример значимого лица.

Еще одна важная роль в обряде инициации – это роль Дарителя. Даритель преподносит дар иницируемому, который впоследствии будет являться персонифицированной силой, обретенной прошедшими инициацию. Причем дар может являться как материальным, так и не материальным. Роль дарителя может сочетаться с ролью патрона. Также в современном обществе молодому амбициозному предпринимателю необходима поддержка так называемого Дарителя, предполагающая чаще нематериальную ценность, нежели материальную. Например, для современного предпринимателя в роли Дарителя могут оказаться кредиторы, спонсоры, меценаты, коллеги («дарящие» моральную поддержку и совет).

Самой важной ролью, отведенной в обряде инициации, является роль Героя (или в некоторых случаях Лесного братства). Лесное братство – это группа мужчин, совместно проходящих инициацию, после чего они считаются братьями. Мотив Лесного братства объясняет побуждение к кооперации в создании бизнеса у начинающих предпринимателей. Это может быть кооперация для ведения совместного бизнеса, либо коллегиальная кооперация для ведения единоличного бизнеса. Коллегиальная кооперация важна на начальном этапе предпринимательской деятельности как моральная поддержка друг друга. Лесное братство в осовремененном виде у предпринимателей может проявляться, например, в форме совместной трапезы. Герой – это тот, кто проходит инициацию и, соответственно, предприниматель, в рамках данной работы. Посвящение предполагало возвышение, обретение могущества тем, кто сумел пройти испытания, доказать, что достоин возвыситься (инициация вождей). Также и современный предприниматель, проходя свою собственную инициацию в осовремененном виде, доказывает, достоин ли он крупного бизнеса или ему следует уйти с этой дороги. В современном мире предприниматель проходит испытание жесткой конкуренцией в условиях борьбы за право выживания на рынке.

Таким образом, базовые элементы мотива инициации ярко прослеживаются в становлении современного предпринимателя.

РАЗДЕЛ 2

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

РЕФЛЕКСИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

ГУЛЕЕВА О. В.

г. Чита, Читинский педагогический колледж

В условиях модернизации российского образования оценку эффективности профессиональной деятельности, а следовательно, и обучения будущих специалистов в учебных заведениях все чаще проводят с позиций компетентностного подхода, так как на рынке труда возникла потребность в компетентном и конкурентоспособном специалисте. Он должен быть ответственным, свободно владеющим своей профессией, готовым к эффективной творческой работе по специальности на уровне мировых стандартов, стремящимся к профессиональному росту и самосовершенствованию. Однако сложившаяся система педагогического образования рассматривает будущего учителя как объект массового воспроизводства кадров, игнорирует его как субъекта психического и профессионального развития, не создает условия, побуждающие его к профессиональному самоанализу, не формирует его как носителя педагогической рефлексии. Тем не менее учитель должен самостоятельно решать следующие педагогические задачи: аналитико-рефлексивные, конструктивно-прогностические, организационно-деятельностные, оценочно-информационные и коррекционно-регулирующие. Эффективное решение этих задач возможно, если учитель имеет высокий уровень профессионального образования, обладает общей культурой и эрудицией, творчески относится к собственному опыту и опыту других, а все это в совокупности и определяет содержание профессиональной компетентности.

Считается, что интегральным показателем качества подготовки будущего учителя является профессиональная компетентность. Ее понимают как единство теоретической и практической готовности учителя к осуществлению педагогической деятельности. А. К. Маркова называет профессионально компетентным такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, достигаются хорошие результаты в обучении и воспитанности учащихся [2]. Профессиональная компетентность учителя включает в себя различные составляющие, в том числе и рефлексивную. А в настоящее время в изменяющейся социальной обстановке рефлексивная компетентность учителя во многом определяет его профессиональную педагогическую компетентность в целом.

Понятие «рефлексивная компетентность» сегодня широко применяется в научной литературе и в средствах массовой информации, однако, несмотря на это, оно до сих пор не имеет общепринятого толкования. Сложность вопроса заключается еще и в том, что феномен рефлексивной компетентности связывает воедино два самостоятельных понятия – «рефлексию» и «компетентность», которые также трактуются с разных позиций.

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960-х гг. в западной литературе, а в конце 1980-х гг. в отечественной зарождается специальное направление – компетентностный подход в образовании. На данном этапе развития педагогической науки не существует общепринятого определения понятия «компетентность». Различные учёные выдвигают свои гипотезы по данному вопросу. Наиболее известным учёным в данном вопросе является почётный профессор Эдинбургского университета, доктор Джон Равен. Он определяет компетентность как специфическую способность, необходимую для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающую узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности.

«Рефлексия», как и «компетентность», также является многоаспектным понятием. Проблему рефлексии поднимали еще античные философы: Аристотель, Платон, Сократ. На рубеже XI и XII вв. из плана «внешнего» для человека рефлексия была перенесена в план сознания и психики. Этот переворот был воспринят и развит дальше в философии XV-XVIII вв., а уже затем на его базе выросли классические работы И. Канта, И. Фихте. И. Кант заложил основы рефлексивного

мышления, придал рефлексии гносеологическую форму, она стала рассматриваться как форма познания. И. Фихте подчеркнул процессуальность рефлексии, ее динамичность. В. А. Лефевр, М. К. Мамардашвили, Г. П. и П. Г. Щедровицкие сделали анализ рефлексии и разработали методологию организации мышления в рамках теории деятельности. В широком смысле философская рефлексия – необходимый момент всякого философствования, осмысление предельных оснований культуры, бытия и мышления, предметное рассмотрение знания, самопознание, раскрывающее строение и специфику духовного мира человека.

Теоретические предпосылки для исследования рефлексии в психологии были заложены С. Л. Рубинштейном в 30-40-е гг. XIX в. Рефлексия с точки зрения психологии – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлектирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Благодаря работам психологов становятся понятны механизмы возникновения рефлексии. Исходными импульсами для возникновения рефлексии в конкретной ситуации являются: неуспех в деятельности, несоответствие результатов поставленным целям, невозможность осуществления деятельности в соответствии с существующими нормами и т.д. Это порождает разрыв между компонентами деятельности, ее приостановку и включение механизмов осознания.

В педагогике рефлексия рассматривается как один из путей гуманитаризации общества, науки и образования. Переход понятия «рефлексии» в сферу педагогических знаний связан с работами Б. З. Вульфова, Г. М. Коджаспировой, В. А. Сластенина и др. Авторы обращают внимание на то, что при изучении профессионально значимых качеств учителя упускаются из вида рефлексивные процессы, связанные с особенностями педагогической деятельности, а также механизмы педагогической рефлексии, которую понимают, в основном, как компонент мышления, ориентированный на осознание себя в системе познавательной деятельности и межличностной коммуникации. Особое значение рефлексия приобретает в учебной деятельности. Являясь одним из новообразований в младшем школьном возрасте, она не теряет своей значимости на протяжении всей дальнейшей жизни. Благодаря учебной деятельности, учащийся приобретает способность видеть способ своего действия, анализировать его, планировать достижение поставленной цели. Рефлексия вносит существенный вклад и в нравственное воспитание обучающегося: не обладай ученик рефлексией, ему были бы неведомы муки совести, нередкое недовольство собой, неуверенность в предстоящем действии и неудовлетворенность

достигнутым. В качестве исходной предпосылки включения рефлексии в учебную программу обосновывается идея о том, что образование (как результат и ценность) не может быть кем-то или чем-то «дано». Оно добывается, приобретается только самим учащимся в процессе активной самостоятельной деятельности.

Как профессионально значимое качество учителя рефлексия означает способность сознания учителя быть сосредоточенным не на предмете собственной деятельности, а на самой деятельности. Как процесс – осмысление собственной деятельности. Именно педагогической рефлексией задается то, как учитель реализуется в выбранной профессии, как действует, какие цели ставит перед собой. Ее специфика такова, что она помогает будущему педагогу переосмыслить учебно-профессиональные знания и ценности и осознать свою индивидуальность, уникальность и предназначение, которые проявляются в результатах его учебно-профессиональной деятельности.

Таким образом, рефлексивная компетентность – это профессиональное качество личности, позволяющее наиболее эффективно и адекватно осуществлять рефлексивные процессы, реализацию рефлексивной способности, что обеспечивает процесс развития и саморазвития, способствует творческому подходу к профессиональной деятельности, достижению ее максимальной эффективности и результативности. Тогда рефлексивную компетентность в деятельности учителя мы определяем как всякую рефлексивную компетентность, содержание которой, однако, связано с особенностями педагогической работы, с приобретением собственного педагогического опыта, пересмотром его оснований, перепроектированием способов педагогических действий (в том числе, в связи со складывающимися тенденциями в современном образовании, социокультурной политике). Рефлексивно компетентный педагог обладает навыками самоанализа, самооценки, что позволяет ему работать в режиме активного саморегулирования и самокоррекции. Способность к педагогической рефлексии создает основу для выявления затруднений в работе, способствует осознанию и поиску оптимальных путей их преодоления. Вместе с тем, она позволяет определить и сильные стороны учителя, наметить пути и конкретные способы их закрепления и развития в индивидуальном стиле педагогической деятельности.

На сегодняшний день существует две модели учительского труда: «модель адаптивного поведения учителя» и «модель личностно-профессионального развития учителя». Адаптивное поведение характеризует низкий уровень развития профессиональной рефлексии. Учитель находится внутри своей педагогической деятельности, под-

чиняется внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм. Высокий уровень развития профессиональной рефлексии подразумевает способность учителя выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики и увидеть свой профессиональный труд в целом. Осознание учителем своих потенциальных возможностей, перспективы личностного и профессионального роста побуждают его к постоянному экспериментированию, понимаемому как поиск, творчество, возможность выбора [3]. Таким образом, профессиональная рефлексия учителя – это источник его саморазвития, самосовершенствования. В произведении А. С. Макаренко «Педагогическая поэма» мы видим пример того, как автор, начав работать в детской трудовой колонии, оказывается в проблемной ситуации, он не знает, что делать: «все это нисколько не соответствовало прежнему школьному опыту, а книжные формулы не помогали». Избежать стагнации в такой сложный период ему помогли позитивная Я-концепция и умение выйти в рефлексивную позицию. Любой, кто в будущем собирается стать учителем, в силу особенностей человеческой природы может выбрать в начале своей профессиональной карьеры не только развитие, но и адаптивное поведение, что впоследствии ведет к стагнации и деградации. Чтобы этого не произошло, уже во время обучения студентов в педагогических учебных заведениях необходимо закладывать основы педагогической рефлексии, являющейся единственной конструктивной альтернативой механизма компенсации в любой проблемной ситуации.

Как показывают исследования Н. В. Кузьминой, главный возраст, когда учитель формируется интенсивно как мастер, – это молодые годы. Именно в педагогических учебных заведениях создаются необходимые предпосылки для личностного самоопределения и становления профессионально компетентного учителя. Но ни в каком из них невозможно научить выпускников всему и на все случаи жизни. Знание постоянно обновляется, что связано с ускорением темпов развития науки и культуры, всем ходом научно-технического прогресса, перестройкой общественного сознания и отношений, изменениями в содержании и методах преподавания. Знаний, полученных во время обучения в педагогических учебных заведениях, становится недостаточно не только по прошествии какого-то времени – их недостаток ощущается учителем с первых шагов самостоятельной работы. И здесь на первое место выдвигается качественно новая форма присвоения социального опыта – саморазвитие и самообразование учителя, необходимость которых обусловлена не только объективными обстоятельствами – социальными и профессиональными, постоянное само-

совершенствование необходимо лично для учителя, ведь оно является фактором становления его как личности. А непрерывное профессиональное образование отдельного учителя как цепочка добровольных актов есть результат педагогической рефлексии. Одно знание само по себе бессильно, а только рефлексия – беспредметна, вместе же они способны рождать действительно компетентного, желающего и умеющего работать профессионала [1].

Традиционная предметноцентрированная модель познания и деятельности, в основе которой лежит понятийно-рациональный, социально-функциональный тип мышления, устарела. Необходимы коренная перестройка педагогического мышления и выход на совершенно другой уровень педагогической методологии. Речь идет о формировании рефлексивной компетентности личности будущего учителя, осмыслении ею собственного развития и о личной ответственности за этот процесс. Ориентация профессиональной подготовки учителя на развитие его рефлексивной активности связана с востребованием в гуманистической парадигме образования субъектности учителя, его внутренних факторов и механизмов развития, совершенствования и самореализации. Рефлексирующий человек меняется внутренне, меняется его отношение к окружающей действительности, он способен на продуктивную деятельность, а, следовательно, на преобразование среды. Применяемые учителем на практике разработанные другими авторами технологии приобретают личностные черты субъекта.

Педагогическая рефлексия как компонент профессионального сознания учителя управляет его педагогическим мышлением и деятельностью. Сегодня во время обучения будущих учителей в педагогических учебных заведениях отмечается недостаточное количество смыслопоисковой проектно-исследовательской и аналитической деятельности самого студента по поводу осознания себя как субъекта педагогической деятельности, самоопределения себя в профессии и выстраивания собственной педагогической позиции на основе рефлексии педагогической деятельности. Таким образом, явно назревает необходимость через систематическое вкрапление элементов рефлексии педагогической деятельности в ход преподавания различных учебных дисциплин на протяжении всего периода обучения сделать студента исследователем самого себя, оценивающим и дающим себе «допуск» к выбранной профессии на уровне самосознания, а не внешних одобрений и поощрений со стороны преподавателя.

Рефлексивная компетентность как профессиональное качество личности педагога является обязательным условием для появления учителя инновационного типа, мыслящего творчески и гибко. Она

обуславливает интенсивность введения новшеств учителем, обеспечивает осознание им приемов педагогического мастерства, помогает переосмыслить опыт, открыть невидимые ранее причины и обстоятельства, выработать самостоятельную стратегию действий. Обучение будущего учителя профессиональной рефлексии дает основу для становления нового педагогического мышления, являющегося необходимым условием модернизации содержательных и процессуальных аспектов современного образования.

Литература

1. Вульф, Б. З. Педагогика рефлексии [Текст] / Б. З. Вульф, В. Н. Харькин. – М. : Магистр, 1995.
2. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] : кн. для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993.
3. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] / Л. М. Митина. – М. : Флинта, 1998.

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА КАК ОДНА ИЗ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ СОВРЕМЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

САФРОНОВА О. В.

г. Астрахань, Астраханский социально-педагогический колледж

Педагогическое образование как особая сфера профессионального образования должно соответствовать мировому уровню, отвечать социально-экономическим, культурным, научно-техническим процессам в обществе, учитывать образовательные стандарты. Но педагогическое образование должно постоянно обновляться, так как все его звенья работают на перспективу, на будущее. Следовательно, система подготовки будущих педагогов должна быть обращена к тем проблемным ситуациям, разрешать которые им предстоит через 5-7 лет. Кроме того, к выпускникам предъявляется требование – быть конкурентоспособным на рынке образовательных услуг, так как они должны сочетать в себе установку на предмет деятельности с готовностью к решению педагогических задач.

Перед педагогическими колледжами стоит задача подготовить учителя с высоким интеллектуальным уровнем самосознания, способного к концептуальному мышлению, творческой работе и готового к самостоятельному управлению собственной профессиональной дея-

тельностью, что позволит ему более эффективно взаимодействовать с младшими школьниками, быть активным субъектом профессионально-педагогической деятельности. Но, как показывают исследования, значительную часть выпускников педагогических образовательных учреждений высшего и среднего звена характеризует низкий уровень педагогической направленности, что может оттолкнуть студентов от профессиональной деятельности.

Собственная готовность к решению профессиональных задач базируется на осознании студентами ценностей психолого-педагогической подготовки для их будущей деятельности, направленной на решение образовательных, воспитательных и развивающих задач. При этом не надо забывать о том, что будущий педагог будет работать с живым, постоянно меняющимся детским коллективом, спектр которого настолько широк, что охватывает как одаренных детей, так и детей с различными отклонениями в развитии. Поэтому в основе профессиональной подготовки будущего педагога должен находиться личностно-ориентированный подход, который требует реализации принципа единства педагогической теории, эксперимента и практики. При этом практика является не только критерием теоретических знаний, но и источником обнаружения новых проблем образования.

Социально детерминированное изменение образовательных парадигм повлекло за собой появление гуманистических концепций подготовки учителей в системе среднего педагогического образования.

В основе новых подходов лежит идея личностно-ориентированного обучения. Доминирующим признаком личностно-ориентированного подхода в образовании является педагогический процесс, обеспечивающий развитие и саморазвитие личности и способствующий выявлению индивидуальных особенностей студента как субъекта познания и педагогической деятельности. Сущность заключается в выявлении и развитии качеств личности каждого студента, то есть профессионально-личностное развитие и саморазвитие будущего учителя. Однако личностный подход, являющийся базовой ценностной ориентацией учителя, может быть воплощен лишь педагогом, осознающим себя личностью и реализующим свои возможности. На личностном уровне учитель уже не может быть истолкован как персонификация нормативной деятельности. Он становится активным субъектом, реализующим в педагогической профессии свой способ жизнедеятельности. Речь идет о таком уровне внутренне детерминированной активности, при которой педагог оказывается в состоянии поступать независимо от частных ситуаций и обстоятельств, вырабатывать собственную стратегию профессионального мышления, поведения и деятель-

ности. Так новая действительность требует человека с возросшим чувством собственного достоинства, высоким уровнем самосознания, активно реализующего свои возможности. Все это в корне изменяет требования как к личностным качествам педагога, так и к его профессиональным качествам.

Исходя из этого, образовательные учреждения выходят на путь создания образовательных систем, ориентированных на самоопределение личности. Как механизм развития личности, самоопределение означает процесс и результат сознательного выбора личностью собственной позиции, целей и средств.

Учитель принимает педагогическую задачу и решает ее не только в соответствии с наличной ситуацией, но и может быть вовлечен в деятельность более глубоко и содержательно. Такое обучение предполагает реализацию возможностей (потенциальных особенностей) индивида в профессиональной деятельности, то есть его самоактуализацию.

Рассмотрим некоторые характеристики понятия «самоактуализация»:

1. Это сложный многогранный процесс, который требует огромных затрат сил, времени и определяется как социальной, так и материальной базой.

2. Это врожденная, предустановленная, изначально свойственная человеку, как любой другой системе, тенденция к саморазвитию.

3. Самоактуализация проявляется в творческом самовыражении человека, источником которого является мотив к самоактуализации, а результатом – реализация биологических, социальных, интеллектуальных потенциалов человека.

4. Это стремление человека к возможно полному выявлению и развитию своих личностных возможностей и способностей.

5. Самоактуализация служит процессам «воочеловечивания» и проявляется лучшими личностными качествами. Процесс самоактуализации предстает перед нами неотъемлемой частью развития общества, мира.

6. Понятие самоактуализации синтетично. Оно включает в себя всестороннее и непрерывное развитие творческого и духовного потенциала человека, максимальную реализацию всех его возможностей, адекватное восприятие окружающего мира и своего места в нем, богатство эмоциональной и духовной жизни, высокий уровень здоровья и нравственности.

7. В процессе самоактуализации достигается автономность, независимость внутреннего мира человека, процессов и результатов его деятельности от социальных условий жизнедеятельности. При этом самоактуализация понимается как самодетерминация деятельности и

ее индетерминированность внешними обстоятельствами.

Диалектическая взаимосвязь процессов профессиональной подготовки и самоактуализации проявляется в том, что функции воспитания в самоактуализации обеспечивают мотивацию работы над собой, обучение и овладение методами самовоспитания, коррекцию и стимулирование саморазвития. Функции самоактуализации в процессе профессиональной подготовки направлены на интенсификацию общего развития личности, закрепление умений и навыков, приобретенных в данном процессе. Основным результатом процесса самоактуализации является оптимальное соответствие между личностными, психофизическими качествами учителя и выполняемой профессиональной деятельностью.

В связи с этим осмыслены новые подходы к организации среднего педагогического образования и подготовки учителей:

1. Культурологический подход, обуславливающий формирование содержания среднего педагогического образования через приоритетное развитие «человекознания».

2. Личностно-деятельностный подход, связанный с новыми технологиями профессионального обучения, которые призваны обеспечить переход от абстрактно-формальной педагогики к педагогике развития личности.

3. Полисубъектный (диалогический) подход, обеспечивающий субъектную позицию будущего учителя, отношение к нему в колледже как к уникальной личности, персонализацию профессиональной подготовки.

4. Индивидуально-творческий подход, определяющий структуру взаимодействия преподавателя и студента.

Основные направления преобразования системы профессиональной подготовки педагогических кадров связаны с ведущими тенденциями развития профессионального образования, отражающими общемировые, национальные, региональные тенденции. К их числу относятся следующие: непрерывность образования, гуманизация, гуманитаризация, демократизация, интеграция, интенсификация.

Для повышения качества процесса профессиональной подготовки студентов необходимо обеспечение следующих условий:

1. Создание среды для социально-профессионального самоопределения в условиях образовательного процесса;

2. Проектирование образовательного пространства для развития способностей и достижение компетентности, необходимых для принятия решения о продолжении образования;

3. Оказание психолого-педагогической поддержки студентов в самоопределении средствами консультационной работы и диагностики.

Самоактуализация личности будущего учителя несводима к выбору профессии, оно выступает не как определенный акт или стадия профессионального становления, а как его сущностная основа, своеобразный механизм, и представляет собой не прекращающийся процесс поиска и обретения человеком смыслов своей профессиональной деятельности, открытия и реализации своего «Я» как профессионала, осуществления выбора в проблемных ситуациях, которые ставит перед ним постоянно изменяющаяся и усложняющаяся профессиональная деятельность. Характер и направленность данного процесса во многом определяются тем, как он соотносится с процессом личностного самоопределения.

Непрерывный характер профессионально-личностной самоактуализации диктуется не только потребностями постоянно развивающейся личности, но и современными социальными условиями, когда человек чаще меняет сферы своей деятельности, а также связан с изменением характера и содержания учебно-воспитательного процесса, побуждающего его к самоактуализации в новой социальной и профессиональной ситуациях. Эти изменения особенно ощутимы в деятельности педагога в условиях смены образовательных концепций, кардинальных изменений в содержании многих учебных дисциплин, появления новых учебных предметов, образовательных технологий и т.д. Все это подтверждает необходимость постоянной и непрерывной профессионально-личностной самоактуализации и саморазвития педагога.

Как мы уже выяснили, в современной сложной социокультурной ситуации существует противоречие между растущими требованиями к личности и деятельности педагога и фактическим уровнем готовности (мотивационной, теоретической и практической) выпускника педагогического колледжа к выполнению своих профессиональных функций. Разрешение этого противоречия требует от системы педагогического образования решения целого ряда проблем: преобразования целей профессиональной подготовки, совершенствования структуры и содержания педагогического образования, обновления организационных форм и методов.

Непрерывный характер профессионально-личностной самоактуализации диктуется не современными социальными условиями только, но и потребностями постоянно развивающейся личности, когда человек чаще меняет сферы своей деятельности, а также связан с изменением характера и содержания учебно-воспитательного процесса, побуждающего его к самоактуализации в новой социальной и профессиональной ситуациях. Эти изменения особенно ощутимы в деятельности педагога в условиях смены образовательных концепций,

кардинальных изменений в содержании многих учебных дисциплин, появления новых учебных предметов, образовательных технологий и т.д. Все это подтверждает необходимость постоянной и непрерывной профессионально-личностной самоактуализации и саморазвития педагога. Но наиболее интенсивно оно осуществляется в юности, на этапе освоения профессии.

В результате этого мы приходим к выводу, что без профессиональной подготовки невозможна самоактуализация будущего педагога, так как она является основным фактором, определяющим самоактуализацию личности и наоборот, профессиональная подготовка педагогических кадров не будет осуществляться в должной мере без соблюдения условий, обеспечивающих личностную самоактуализацию студентов.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НА ОСНОВЕ ПОТЕНЦИАЛА ФОНОВОГО ЗНАНИЯ

БЕРЕЖНОВА Д. Б.

г. Краснодар, Кубанский государственный университет

Поликультурное общество отличается разнообразием ценностных представлений, социальных норм, форм экспрессивного поведения, что усложняет выбор оснований для организации образовательной среды и ее содержательным наполнением. Реализация культурологического подхода в педагогике позволяет определить основные стратегии и способы создания образовательной среды, которая отличается культуросообразностью, но проблема ее организации в поликультурном обществе остается неразрешенной.

Образовательная среда, согласно культурологическому подходу, содержит элементы общего социокультурного пространства и служит условием развития личности ребенка, которая проявляется в культурной практике – активного взаимодействия со средой, что может способствовать становлению сознания культурно-исторического характера. Культуросообразная образовательная среда определяется как условие для опыта конструирования социальных смыслов человеком в процессе его взаимодействия с внешним миром. Поликультурность образовательной среды предоставляет человеку выбор опыта культурных практик и способствует развитию толерантного сознания, а также позволяет создавать индивидуальную образовательную среду. Конструировать собственную среду развития, значит привести «в систему

информацию о мире, организация этой информации в связные структуры с целью постижения ее смысла» (Г. М. Андреева), что способствует созданию индивидуальной культуросообразной образовательной среды. Особую, социально-значимую роль в создании культуросообразной среды поликультурного общества играет фоновое знание.

Педагогический потенциал фонового знания раскрывается как возможность развить у человека индивидуальный стиль познания на основе опыта познавательной деятельности. Возможности профессионального саморазвития будущего специалиста раскрываются в разнообразии и насыщенности не только педагогической, но и культурной практики в целом, которая зависит, во многом, от восприятия фонового знания социума. Междисциплинарный анализ (гносеология, культурология, страноведение, этнопсихолгвистика) понятие «фоновое знание» позволяет характеризовать как предпосылочное знание: актуально соразмерный познавательным целям и задачам фонд социальных образов, аналогий, метафор (И. Т. Касавин, 1994). Считается, что оно представляет ассоциации и символы социокультурного пространства (Э. Д. Хирш, 1988); обоюдное знание реалий говорящими и слушающими, являющееся основой языкового общения (Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, 1980).

Результат междисциплинарного анализа дал возможность понять, что сформированное предпосылочное фоновое знание является сущностью процесса социальной интеграции знания, влияющего на социализацию человека, и обуславливает его идентификацию, а затем дальнейшее саморазвитие. Можно выделить взаимосвязь между реализацией функций фонового знания и опыта познания социокультурной среды, так как именно опыт, культурные практики позволяют реализовывать функционал фонового знания с одной стороны, но с другой, опыт познания определяется возможностью восприятия и актуализации социокультурного фона.

В ходе опытно-экспериментальной деятельности были установлены основные источники фонового знания в образовательной среде:

- в материальных предметах и умении оперировать ими, что раскрывает практический объем фонового знания;
- в поведенческих нормах и опыте актуализации фонового знания как взрослым, так и детьми, что отражает духовный аспект фонового знания.

Особого внимания заслуживает такой источник фонового знания, как индивидуальный опыт актуализации фона самим педагогом. При выявлении третьего источника фонового знания учитывалась концепция В. П. Бедерхановой, в основе которой лежат положения,

определяющие становления личностно-ориентированной позиции педагога. Этот процесс определяется тремя группами ведущих факторов, среди которых, первая группа – субъективные или личностные: потребность в личностном саморазвитии; принятие себя и ребенка; способность открыто выражать свои чувства; способность к взаимодействию; осознание ответственности за собственные выборы.

Субъективная группа факторов определяет потенциал педагога к самоактуализации фонового знания и осознания возможностей поддержки данного процесса у ребенка. Были установлены способы трансляции данного опыта актуализации педагогом: через стиль организации среды; через поведенческие нормы; через отношение к учебному материалу. Всегда можно отметить индивидуальный стиль педагога, который ее организовывал. Он отражает представления педагога о комфорте, эстетической привлекательности материала, предметной насыщенности среды, использовании свободного пространства. Поведенческие нормы, которые транслирует педагог, создают определенный психологический климат в группе, транслируют социальный фон. Для анализа собственной деятельности по организации образовательной среды педагогу необходимо использовать методику самонаблюдения.

Сложившийся фонд предпосылочных социальных образов, предметных смыслов окружающего мира, носителем которых является фоновое знание, передается посредством культуры общества, которая мотивирует и создает условия для развития познавательного процесса. Таким образом, первая функция фонового знания – социальное интегрирование идеальных объектов культуры. Для будущего педагога реализация этой функции отражена в стремлении к постоянному самообразованию, развитию креативного мышления и повышению уровня профессиональной компетенции.

Пространство современной культуры отличается постоянным расширением сферы знаний, и характеризуется как информационное. Именно осмысление и познание информации в социокультурном контексте на уровне как внешней, так и внутренней социальности позволяет называть ее знанием. Поэтому вторая функция фонового знания состоит в осмыслении информации в культурном контексте, способной стать знанием. Лексика, содержащая национально-культурный компонент, является социально значимой для развития внешней социальности знания. Фонд фоновых знаний социума наполняет смыслом лексику, выступая контекстом общения. Фоновое знание на вербальном уровне обеспечивает трансляцию знаний, зафиксированных опытом познания окружающего мира в социокультурном контексте. Вербальный способ реализации второй функции фонового знания позво-

ляет достигнуть понимания в речевом общении, чему помогает наличие общеизвестной, представленной общепринятыми маркированными культурными кодами информации. Главным при этом способе является вариативность речевых стилей будущего социального педагога, так как накопление фонового знания с лингвистической точки зрения происходит на индивидуальном уровне осмысления, и часто препятствием в общении с ребенком является различность понимания одних и тех же вербальных образов. Особо следует отметить важность данного направления саморазвития педагога в поликультурном обществе.

Третья функция фонового знания – обеспечение социокультурного контекста, помогающего устанавливать коммуникацию внутри определенной социальной общности. Фонд фоновых знаний обусловлен рамками национальной (этнической культуры), что способствует развитию использования потенциала фоновых знаний для обеспечения процесса межкультурного взаимодействия. У каждого человека фоновое знание складывается в рамках определенной культуры, что определяет этническую идентичность.

Этническая культура как часть адаптивного механизма индивида призвана определить ценностные ориентации, которые применяются как установки и стереотипы поведения. Для межкультурного общения на современном этапе необходимо в содержание образовательной среды включать не только информацию базовую (этнические традиции), но и антистереотипную. Стереотипы даже позитивного характера могут отрицательно повлиять на развитие коммуникативных способностей будущего специалиста, а также снизить степень его толерантности.

Описание межкультурных различий часто ограничивается антропологическими особенностями, традициями проведения праздников, отличиями в кухне, одежде и т.д. Но для активного взаимодействия между представителями этнокультурных групп важно знать такие особенности фонового знания, как:

- степень допускаемой эмоциональной выразительности в поведении;
- степень предпочитаемой активности в группе;
- ориентация на индивидуальные или групповые цели;
- допустимые в общении дистанции;
- характер организации мыслительной деятельности;
- ориентация культуры во времени (на прошлое, настоящее, будущее);
- мужские и женские обязанности и т.д.

Все данные особенности отражаются в стереотипах поведения каждого будущего педагога и установках определенных культурных

групп. Если подчеркивать вариативность культурного фонового знания, то возможно избежать стереотипного поведения специалиста и развивать среду «мультикультурного» образования. Контекст информации, передаваемый через символы фонового знания, является универсальным источником познания не только «своей», но и «чужой» культуры. Именно контекстность применения информации в зависимости от ситуации является основополагающей для толерантного и коммуникативного поведения, развитие которого стремятся путем организации «поликультурной» образовательной среды. Таким образом, использование потенциала фонового знания в процессе становления будущего специалиста, позволяет расширить возможности его профессионального саморазвития.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СПЕЦИАЛИСТА

ГАЛИМОВА Э. З.

г. Челябинск, Челябинский государственный университет

В связи с модернизацией российского образования, обусловленной вхождением нашей страны в Болонский процесс, происходит смена ведущих подходов к высшему образованию.

По мнению В. А. Сластенина, под подходом следует понимать ориентацию учителя или руководителя образовательного учреждения при осуществлении своих действий, побуждающую к использованию определенной совокупности взаимосвязанных понятий, идей и способов педагогической деятельности [3].

Необходимым условием интеграции отечественной системы образования в общеевропейское образовательное пространство является создание компетентностно-ориентированных стандартов учебно-профессиональной деятельности. Соответственно, особую актуальность приобретает компетентностный подход к формированию специалиста.

Мы разделяем точку зрения Н. А. Селезневой, согласно которой использование компетентностного подхода может способствовать преодолению традиционных когнитивных ориентаций высшего образования, ведет к новому видению самого содержания образования, его методов и технологий, но в то же время считаем важным условием модернизации образования сохранение целостности и уникальности российской парадигмы образования.

Компетентностный подход отчетливо обозначен отечественны-

ми психологами В. В. Давыдовым, П. Я. Гальпериным, В. Д. Шадриковым, П. М. Эрдниевым, И. С. Якиманской, в трудах которых ведущей была ориентация на освоение обобщенных знаний, умений и способностей деятельности.

О. Е. Лебедева, оговаривая, что понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода в образовании, еще не устоялся, тем не менее, дает обоснованное определение данному подходу. «Компетентностный подход – это совокупность общих принципов, определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов» [2].

Нам близка позиция А. Л. Андреева, который определяет компетентностный подход как социальную стратегию в сфере образования, ориентированную на личность, готовую к осуществлению свободного гуманистически ориентированного выбора.

Компетентностный подход тесно связан с деятельностным и личностно ориентированным, рассматривается как совокупность теоретических, методологических и иных установок, которыми руководствуются в целях решения проблем образования, в частности, способствующего самоопределению и самореализации воспитуемого. Он ориентирован на овладение комплексом компетенций, обеспечивающих способность выпускника к устойчивой жизнедеятельности в условиях постоянно меняющегося социально-политического, экономического, информационного пространства.

Анализ материалов по проблеме модернизации образования показывает, что в качестве основных единиц обновления содержания образования рассматриваются компетентности и компетенции. По мнению исследователей проблемы компетентностного подхода, в настоящее время образование столкнулось не только с достаточно трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения содержания понятия ключевых компетенций, но и самих оснований их разграничения, классификации. Проведенный анализ различных подходов к определению компетенций (компетентностей) позволил ученым сделать несколько выводов:

Во-первых, исследователи отмечают деятельную, активную сущность компетентности, подчеркивая, что в отличие от знаниевой характеристики, здесь акцентируется способ и характер действия.

Во-вторых, большинство авторов отмечают личностную, в частности, мотивационную характеристику компетентности.

В-третьих, исследователи фиксируют сложный характер этого явления, как в его определении, так и в оценке.

Отличие компетенции от компетентности в том, что компетенция – это знания и умения в определенных сферах деятельности, а компетентность – применение этих компетенций в конкретной работе. Профессиональная компетентность – это набор компетенций и возможностей их применять в профессиональной деятельности.

По мнению И. А. Зимней, существует два варианта толкования соотношения понятий компетенция/компетентность: они либо отождествляются, либо дифференцируются.

Согласно первому варианту, наиболее эксплицитно представленному в Глоссарии терминов ЕФО (1997), компетенция определяется как:

1. Способность делать что-либо хорошо или эффективно.
2. Соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу.
3. Способность выполнять особые трудовые функции.

Там же отмечается, что «...термин «компетентность» используется в тех же значениях. Компетентность обычно употребляется в описательном плане» [1].

Во втором варианте компетентность трактуется как основывающаяся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленная социально-профессиональная жизнедеятельность человека.

Особо можно выделить определение компетентности, предложенное Дж. Равеном, который дает развернутое толкование компетентности и понимает ее как явление, состоящее «из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг для друга, ... некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, ... эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения». При этом, как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности» [1].

Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, овладение которыми выступает основным критерием качества образования:

- политические и социальные компетенции;
- компетенции, относящиеся к жизни в многокультурном обществе;
- компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, в том числе владение несколькими языками;
- компетенции, связанные с возникновением общества информации, определяющие владение новыми технологиями;
- компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, как основа непрерывной подготовки в профессиональном

плане, а также в личной и общественной жизни [2].

Целевая ориентация профессионального образования на конечный результат обусловила необходимость проектирования стандартов профессий. Смыслообразующими единицами профессиональных стандартов могут и должны стать ключевые конструкты образования. Формирование этих конструктов у обучаемых (студентов) будет способствовать усилению фундаментальной подготовки специалистов. Важное место в реализации компетентностного подхода принадлежит технологии саморегулируемого обучения и развивающим технологиям образования.

В связи с этим, к примеру, Ассоциация работодателей «ПРО-МАСС» в соответствии с требованиями Правительства определила перечень компетенций выпускников Челябинского государственного университета, среди которых: системное мышление; принятие решений; ориентации на результат; гибкость; работа в команде; навыки презентаций, переговоров; умение принимать обратную связь; аналитические способности; креативность; организаторские способности; умение управлять временем; делегирование полномочий; способность к обучению, к самообучению; способность передавать знания, навыки, умение обучать. Именно на формирование данных компетентностей у обучающихся должен быть ориентирован учебно-воспитательный процесс в вузе. Но, безусловно, лучшей оценкой уровня подготовки, а значит, и уровня профессиональной компетентности являются показатели трудоустройства выпускников.

Таким образом, в настоящее время компетентностный подход к формированию специалиста является одним из приоритетных, при этом он не сопровождается отходом от принципа фундаментальности российского образования, а актуализирует вопрос о его современном понимании.

Литература

1. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования [Текст] / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
2. Лебедева, О. Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] / О. Е. Лебедева // Школьные технологии. – 2004. – № 5.
3. Слостенин, В. А. Формирование социальной активности личности учителя [Текст] : межвуз. сб. науч. тр. / В. А. Слостенин. – М. : МГПИ, 1986.

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ССУЗОВ К ЭФФЕКТИВНОМУ ФОРМИРОВАНИЮ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

ГУРЬЯНОВА Т. Ю.

г. Чебоксары, Чебоксарский экономико-технологический колледж

Очевидно, что руководить процессом формирования поликультурной компетентности студентов ссузов должны преподаватели, сами, в свою очередь, обладающие поликультурным мышлением. По мнению И. В. Васютенковой, в современных условиях преподавателям иностранных языков предстоит выполнить уникальную миссию – быть одновременно учителями языка и переводчиками культуры.

Именно от уровня поликультурной грамотности педагогов зависит действенность этого направления. Для формирования поликультурной компетентности студентов от преподавателя сегодня требуется наличие соответствующих специальных знаний и умений. Для изучения уровня теоретической и методологической подготовленности преподавателей к формированию поликультурной компетентности студентов ссузов мы использовали составленную нами карту по определению уровня готовности педагога ссуза к формированию поликультурной компетентности студентов.

В структуре готовности педагога ссуза мы выделили: 1) мотивы (осознание личной причастности к решению поликультурных проблем, интерес к проблеме формирования поликультурной компетентности и т.д.); 2) знания (знание сущности поликультурного образования как фактора развития личности, знания цели поликультурного образования в ссузе, знания сущности поликультурной компетентности как интегративного качества личности и т.д.); 3) умения (умение диагностировать уровень сформированности поликультурной компетентности студентов ссузов, умение конструировать систему методов диагностики, умение ставить задачи формирования поликультурной компетентности студентов ссузов).

Такое распределение является условным, так как все перечисленные компоненты между собой тесно связаны. Но наличие такой модели позволяет видеть слабое звено в уровне готовности преподавателя ссуза к формированию поликультурной компетентности студентов, помогает включить его в процесс самообразования по приобретению новых знаний.

Выделенные выше мотивы, знания и умения в нашем опыте оценивались по четырехбалльной системе оценок, принятой в психо-

лого-педагогических исследованиях: «4» – ярко выражено; «3» – выражено достаточно полно; «2» – выражено удовлетворительно; «1» – выражено слабо.

Используя эти критерии, мы обследовали 24 преподавателя иностранных языков ЧЭТК и ЧЭТС.

Преподаватели критически оценивают свои мотивационные установки. Более 50 % преподавателей оценили выделенные нами мотивы баллом «2», от 4 % до 24 % преподавателей считают свою мотивацию недостаточной для полноценного формирования поликультурной компетентности студентов ссузов в современных условиях. Высокой оказалась лишь убежденность преподавателей в необходимости всестороннего изучения культуры и традиций преподаваемого иностранного, баллом «4» оценили этот мотив 43 % преподавателей. Баллом «3» оценили свои мотивы 21 % преподавателей, баллом «2» – 25 %, баллом «1» – 11 % педагогов.

Данные опроса свидетельствуют о том, что знания исследуемого феномена выражены у преподавателей ссузов удовлетворительно. Более 50 % преподавателей оценили выделенные нами знания баллом «2», от 5 % до 27 % преподавателей считают свои знания недостаточными для полноценного формирования поликультурной компетентности студентов ссузов в современных условиях. Достаточно полно выражены знания у пятой части преподавателей: баллом «3» оценили свои мотивы от 13 до 22 % преподавателей, баллом «4» – от 19 до 8 % преподавателей.

Как показывает опыт, наличие глубоких знаний еще не достаточно для того, чтобы успешно вести работу по формированию поликультурной компетентности студентов, нужны еще специальные умения формирования поликультурной компетентности студентов ссузов на основе этих знаний. С учетом этого мы выделили следующие умения, необходимые, на наш взгляд, в деятельности преподавателей ссузов. Выделенные умения также оценивались по четырехбалльной системе оценок.

В целом преподаватели оценивают свои умения удовлетворительно. Баллом «2» оценили свои умения от 52,5 до 44 % преподавателей. Умения выражены достаточно полно у от 31,5 до 14 % преподавателей. Они имеют балл «3». Несколько выделяется из общей картины умение организовывать различные виды деятельности студентов ссузов с целью формирования поликультурной компетентности. Ярко выражено это умение у 20 % преподавателей, достаточно полно оно выражено у 36 % преподавателей.

Как показал анализ полученных данных, усложнение задач формирования поликультурной компетентности студентов опережает

рост педагогического мастерства части преподавателей ссузов.

Приходится, в связи с этим, констатировать наличие среди преподавателей ссузов различных групп по уровню подготовленности к формированию поликультурной компетентности студентов с учетом современных требований. По стилю работы, отношению к студентам, по личным, деловым качествам, уровню общей культуры, теоретической и методической подготовленности к формированию поликультурной компетентности студентов мы нашли возможным условно разделить всех обследованных педагогов на четыре группы.

К первой группе отнесли тех преподавателей, у которых выделенные нами мотивы, умения и знания соответствовали баллу «4». Эти преподаватели осознают личную причастность к решению поликультурных проблем, осознают формирование поликультурной компетентности студентов ссузов своим профессиональным долгом, убеждены в том, что поликультурная компетентность способствует решению проблем межкультурного взаимодействия, имеют глубокие знания теоретических основ поликультурной компетентности, задач формирования данного качества личности, знания о средствах и условиях формирования поликультурной компетентности студентов ссузов, широкий культурный кругозор, а также обладают знаниями диагностики уровня сформированности поликультурной компетентности студентов ссузов. Они в совершенстве владеют умениями выстраивать систему целей и задач формирования поликультурной компетентности, эффективно отбирать систему педагогических средств для решения выше указанных целей и задач, моделировать взаимодействие с целью формирования поликультурной компетентности, диагностировать результативность организованного педагогического взаимодействия. В практике работы этих преподавателей особо характерным является использование неисчерпаемого богатства традиционной народной культуры и традиции, которые позволяют эффективно воздействовать на духовно-нравственное сознание студентов, формировать у них поликультурную компетентность, накапливать положительный опыт межкультурного взаимодействия.

Ко второй группе отнесли тех преподавателей, которые обладали достаточной мотивацией к формированию поликультурной компетентности студентов ссузов, знаниями теории и практики формирования поликультурной компетентности, имели широкий культурный кругозор, специальные умения и навыки формирования поликультурной компетентности студентов ссузов, применяли личностно ориентированные технологии в образовательном процессе.

К третьей группе отнесли тех преподавателей, у которых мотива-

ционные установки к формированию поликультурной компетентности, специальные умения, знания о поликультурной компетентности были выражены удовлетворительно. Отсутствие инициативы в работе, недостаточный уровень знаний не позволяет этим преподавателям добиваться хороших результатов в работе. Эти преподаватели не стремятся пополнить свои знания путем самообразования, строят свою работу на старом багаже знаний. Они равнодушно относятся к происходящим социокультурным изменениям в обществе, не проявляют социальную активность.

К четвертой группе относились те преподаватели, у которых выделенные нами выше мотивы, знания и умения по формированию поликультурной компетентности студентов ссузов были развиты крайне недостаточно. Эти преподаватели мало интересовались вопросами межкультурных отношений, слабо представляли цель, задачи, содержание, формы и методы формирования поликультурной компетентности студентов, не умели четко планировать и осуществлять процесс формирования поликультурной компетентности студентов с учетом национальных условий ссузов Чувашской Республики.

Опыт преподавателей первой группы стал для нас ориентиром в поиске эффективных путей оптимизации педагогического процесса по формированию поликультурной компетентности студентов.

ФАКТОРЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ФОРМИРОВАНИИ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА В ОБЛАСТИ СТРОИТЕЛЬСТВА

ЕФАНОВА И. А.

г. Невинномысск, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт

Сравнительно недавно в России появились такие понятия, как «конкуренция» и «конкурентоспособность». Процесс конкуренции или отбора лучшего в результате соревнования характерен для рынка труда. Сегодня конкурентоспособность специалиста ассоциируется с успехом, как в профессиональной, так и в личной сферах.

Важное место в подготовке конкурентоспособного специалиста принадлежат мерам по усилению практической направленности. В качестве таких мер используются обновление форм технологической практики, разработка специальных практикумов, изменение управления самостоятельной работой обучающихся, разработка комплекса заданий, упражнений, используемых в ходе практических занятий.

Характерной особенностью технологической практики является ее комплексный характер и системный подход к изучению практического материала: на практике потребуются комплексное применение знаний таких дисциплин, как «Технология строительного производства», «Строительные материалы и изделия», «Технология возведения зданий и сооружений»,

Таким образом, практика является важнейшим условием формирования готовности специалистов к конкурентоспособной профессиональной деятельности.

Однако в учебном процессе важное место занимает подготовительная работа, осуществляемая на учебных занятиях в процессе самостоятельной работы студентов: овладение практическими умениями и навыками, которые будут востребованы в ходе технологической практики. К средствам формирования таких умений и навыков мы относим практические занятия.

Практическое занятие – форма организации учебного процесса, которая дает возможность студентам под руководством и по заданию преподавателя выполнить одну или несколько практических работ.

Дидактическая цель практических работ – формирование профессиональных умений у обучающихся, а также практических умений, необходимых для изучения последующих учебных предметов.

Особенно большую роль практические занятия играют при изучении специальных предметов, содержание которых направлено на формирование профессиональных умений. В ходе практических работ обучающиеся должны овладеть умениями пользоваться измерительными приборами, аппаратурой, инструментами; работать с нормативными документами и инструктивными материалами, справочниками; составлять техническую документацию; выполнять чертежи, схемы, таблицы; решать разного рода задачи; выполнять вычисления; определять характеристики строительных материалов.

Для подготовки студентов к предстоящей трудовой деятельности важно развивать у них интеллектуальные умения – аналитические, проектировочные и конструктивные. Поэтому характер заданий на занятиях должен быть таким, чтобы студенты были поставлены перед необходимостью анализировать процессы, состояния, явления и т.п., проектировать на основе анализа свою деятельность, намечать конкретные пути решения той или иной практической задачи.

В качестве методов практического обучения широко используются: анализ производственных ситуаций, решение производственных ситуационных задач, деловые игры.

При разработке их содержания следует учитывать, что они

должны отвечать содержанию и уровню сложности профессиональной деятельности специалиста. При отборе содержания практических работ по предмету руководствуются перечнем профессиональных умений, которые должны быть сформированы у специалиста в процессе изучения данного предмета.

Таким образом, содержание практических работ составляют:

- изучение нормативных документов и справочных материалов, анализ производственной документации, выполнение заданий с её использованием;

- анализ производственных ситуаций, решение конкретных производственных, экономических, педагогических и других заданий, принятие управленческих решений;

- решение задач разного рода, расчет и анализ различных показателей;

- составление и анализ формул, уравнений, реакций; обработка результатов многократных измерений; изучение устройства машин, приборов, инструментов, аппаратов измерительных механизмов, функциональных схем;

- ознакомление с технологическим процессом, разработка технологической документации;

- упражнения в работе на различных машинах, аппаратах, приспособлениях, с измерительными инструментами;

- подготовка к работе, обслуживание техники;

- конструирование по заданной схеме; сборка и демонтаж механизмов, изготовление моделей заготовок;

- диагностика качества различных материалов и изделий.

Важную роль на практических занятиях играет педагогическое руководство. На начальных этапах обучения большое значение имеет четкая постановка познавательной задачи, а также инструктаж к работе, в процессе которого студенты осмысливают сущность задания, последовательность выполнения его отдельных элементов.

Преподаватель должен проверить теоретическую и практическую готовность студентов к занятию, обратить внимание на трудности, которые могут возникнуть в процессе работы, ориентировать обучающихся на самоконтроль.

Для того чтобы развивать экономическое, техническое мышление, организаторские умения, необходимо систематически ставить студентов в такие условия, которые позволили бы им упражняться в том или ином виде профессиональной деятельности. Этим целям и служат активные методы обучения профессиональным умениям и навыкам.

Эффективность методов обучения – мера, в какой они способст-

вуют более полному освоению содержания обучения и достижению его социальных и педагогических целей. По мере того как усложняется содержание обучения, усиливается необходимость обновления дидактической системы, ее переориентации на активные методы, сочетаемые с широким использованием новейших технических средств обучения. К ним могут быть отнесены: анализ производственных ситуаций, решение ситуационных производственных задач, имитация той или иной деятельности на тренажере, выполнение практических заданий в процессе технологической практики, деловые игры и их элементы и др. Использование названных методов в учебном процессе делает обучение активным, деятельностным, контекстным (включенным в профессиональную деятельность).

Использованию методов практического обучения должны предшествовать, с одной стороны, анализ содержания учебного материала, с другой – анализ профессиональной деятельности специалиста [1].

Практическая направленность, связь обучения с практикой достигается и посредством примеров из региональной хозяйственной деятельности.

Эффективность формирования профессиональной направленности, компетентности, социально значимых и профессионально важных качеств, готовности к профессиональной деятельности, зависит также и от таких условий, факторов, как достаточность разработанности учебно-методического комплекса, разнообразия применения методических приемов форм учебно-воспитательной работы. В состав учебно-методического комплекса входят: учебные программы, учебно-методические издания, задания к практическим занятиям и для самостоятельной работы, средства и формы контроля, обеспеченность литературой. Задания для самостоятельной работы, средства контроля и самоконтроля предполагают применение тестов, карточек текущего контроля, средств программированного обучения, опережающих конспектов, иллюстрационных материалов.

Постановка перспективной цели – формирование конкурентоспособной личности – определяет характер прогнозирования конкретных умений специалиста, алгоритмов их развития [2].

Литература

1. Социальные и психологические проблемы целевой интенсивной подготовки специалистов [Текст] / под ред. В. П. Трусова. – М., 1989.
2. Блохина, В. М. Социальное партнёрство – способ повышения качества образования [Текст] / В. М. Блохина // Профессиональное образование. – 2005. – № 1.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА АТТЕСТАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

КРАЛЯ Н. А.

г. Белоярский, Белоярский технико-экономический колледж

Современная ситуация образования, его модернизация не могут протекать без анализа результатов этой деятельности, оценки и самооценки труда педагога, что в значительной мере повышает роль аттестации. Аттестация является одним из наиболее важных факторов профессионального становления преподавателя, позволяющим своевременно включать внутренние силы педагога для творческой самореализации. Квалификационная аттестация выступает фактором профессионального становления педагога, поскольку направлена на решение задач: самоидентификации и самоопределения; ориентирована на принципы лично-ориентированного подхода и непрерывность научно-методического сопровождения преподавателя в межаттестационный период; реализует региональную модель квалификационной аттестации, отражающую основные условия творческой самореализации педагога.

Колледжем уделяется должное внимание индивидуальной траектории профессионального становления преподавателя и общим закономерностям данного процесса, через формирование научно-методического обеспечения процесса аттестации.

Методическое обеспечение – процесс, направленный на оснащение деятельности (проекта или программы) необходимыми средствами, способствующими ее эффективному осуществлению (или реализации).

Методически обеспечить – значит:

- сделать возможным методически грамотное осуществление какой-либо деятельности, работы;
- устранить затруднения у тех, кто ее выполняет;
- своевременно предоставлять ответы на вопросы, связанные с организацией этой деятельности.

Научно-методическое обеспечение профессионального становления аттестующегося преподавателя проектируется нами на основе коррекционно-формирующего подхода, затем реализуется как пролонгированный процесс, включающий в себя четыре уровня, на каждом из которых предусмотрены аналитический, мотивационный и адаптационный этапы и обеспечивается единым образовательным пространством (самообразование, методическая служба колледжа, курсовая подготовка и переподготовка) преподавателя.

Первый уровень модели аттестации колледжа предполагает научно-методическое обеспечение для начинающих педагогов, молодых специалистов. Методическое обеспечение включает: помощь методиста, педагога-наставника, участие самого педагога в работе предметной (цикловой) комиссии, самообразование педагога.

Второй уровень модели предусматривает помощь педагогам, готовящимся к аттестации на вторую квалификационную категорию: это и непосредственная работа в предметной (цикловой) комиссии по выбранной методической теме с опорой на консультации методиста колледжа и психолога.

Третий уровень модели направлен на оказание всесторонней помощи педагогам, аттестующихся на первую квалификационную категорию: это методические рекомендации по организации научно-исследовательской работы, как самого педагога, так и студентов, привлечение педагога к участию в экспертной комиссии колледжа по подготовке экспертной оценки Рабочих программ дисциплин, контрольно-измерительных материалов дисциплин по реализуемым циклам.

На самом высоком уровне (четвертый) модели аттестации кадров участие педагогов, претендующих на высшую квалификационную категорию, формирует методические рекомендации для обеспечения аттестации кадров в колледже: это и самостоятельная работа над темой научного исследования педагога, являющегося постоянным членом научно-методического совета, экспертного совета. Модель аттестации этого уровня требует активного участия педагога в организации и проведении студенческих конференций и конкурсов профессионального мастерства, участие в разработке и проведении методических семинаров как для образовательного учреждения, так для района и округа.

Реализация данной модели предполагает единство и взаимосвязь обучающей, оценочной и развивающей функции аттестации. Образовательная деятельность предусматривает специально организованные аттестационные семинары, на которых осуществляется самоопределение преподавателя относительно заявленной квалификационной категории и содержания индивидуальной программы обучения, выстраивается траектория продвижения к намеченной цели. Оценочная деятельность, основная функция которой заключается не только в выявлении соответствия актуального уровня профессиональной компетентности преподавателя к квалификационным требованиям, но и в определении потенциальных возможностей для дальнейшего профессионального самосовершенствования. Таким образом, главное назначение данной модели аттестации – включение педагога в процесс профессионального становления, следующего своей внутренней логи-

ке и имеющего индивидуально-своеобразную траекторию продвижения от второй квалификационной категории к первой и высшей.

Реализация внутриколледжной модели аттестации кадров содержит как традиционные, так и инновационные формы работы по совершенствованию профессиональной компетентности педагогов: предметная (цикловая) комиссия по реализуемым специальностям, научно-исследовательская деятельность педагогов и студентов, экспертная деятельность преподавателей, мастер-классы, проблемно-творческие группы, конкурсы профессионального мастерства, стажерские площадки – позволили значительно повысить квалификационный уровень педагогических кадров колледжа.

Проблема результативности и качества образовательной деятельности является актуальной на протяжении нескольких лет. Многие еще необходимо осмыслить, прежде чем создать научно-обоснованный комплекс критериев и методов оценивания результатов педагогической деятельности в учреждении профессионального образования.

Творческой группой колледжа адаптирован методический паспорт педагогического работника профессионального образовательного учреждения на отчетный аттестационный (пятилетний) период, введение которого было одобрено решением педагогического совета. В методическом паспорте отражаются основные требования к видам профессиональной деятельности педагогических работников, степень сложности решаемых ими профессиональных задач по уровню квалификации, профессионализма и продуктивности. В системе управления качеством образования методический паспорт является необходимым элементом процедуры контроля и самоконтроля, с помощью которого осуществляется системное наблюдение за результатами образовательной деятельности педагогических работников, изучение опыта педагогической, научно-методической и воспитательной работы. Он является основанием для творческого отчета педагогического работника при его аттестации на присвоение соответствующей квалификационной категории.

Структура методического паспорта позволяет системно накапливать ежегодную информацию о содержании, различных видах и результатах учебно-воспитательной, научно-методической работы педагогических работников:

- результаты обучения по преподаваемым дисциплинам (средний балл, подготовка призеров предметных олимпиад, конкурсов и др.);
- периодичность, формы и содержание повышения квалификации;
- участие в развитии учебно-методической и учебно-материальной базы образовательного процесса;
- опыт использования в практике педагогической деятельности

современных образовательных технологий;

- содержание и формы инновационной, научно-педагогической работы;

- осуществление воспитательной работы, участие в реализации программы развития воспитания.

Методический паспорт заполняется педагогическим работником по итогам учебного года, рассматривается и утверждается на заседании цикловой комиссии, хранится в методическом кабинете.

Таким образом, научно-методическое обеспечение аттестации педагогических кадров направлено на профессиональное становление педагога и включает следующие составляющие:

- четко сформулированные цели, задачи, принципы, содержание (тарифно-квалификационные характеристики) аттестации;

- скоординированные локальные нормативно-регулирующие документы;

- формы, методы, средства аттестации;

- общественно-государственные институты;

- условия, способствующие эффективному профессиональному становлению педагога;

- разработанность методик оценки «внешнего» результата деятельности участников образовательного процесса.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКЕ

КУРЬЯНОВА С. В.

г. Тамбов, Тамбовский государственный университет
им. Г. Р. Державина

С точки зрения современной психологии направленность является интегративным качеством личности. Это целостная система установок, ценностных ориентации личности по отношению к труду, к другим людям, к обществу в целом. Процесс формирования профессиональной направленности является объектом постоянного внимания многих исследователей. Профессиональная направленность представляет собой очень сложный многоплановый процесс, в котором можно отметить четыре основные стадии.

Первая стадия профессионального становления личности связана с зарождением и формированием профессиональных намерений под влиянием общего развития личности и первоначальной ориентировки в

различных сферах предметной деятельности. Критерием успешности прохождения этой стадии является соответствующий общественным потребностям и потребностям самой личности выбор профессии.

Вторая стадия связана с периодом профессионального обучения и воспитания, овладения тонкостями профессионального мастерства. Критерием успешности прохождения этой стадии является положительное профессиональное самоопределение личности, формирование установки на развитие важных профессиональных качеств.

Третья стадия означает активное вхождение в профессиональную среду, завершение стадии ученичества. Психологическим критерием успешности прохождения данной стадии служит активное овладение профессией в условиях реального трудового процесса.

Четвертая стадия означает полную или частичную реализацию профессиональных устремлений и возможностей личности в творческой самостоятельности. Психологический критерий успешного прохождения этой стадии – мера мастерства и творчества.

Подготовка учащегося в системе дополнительного образования – путь профессионального становления, который должен быть пройден за два-четыре года, что для человека является большой нагрузкой и серьёзным психологическим испытанием.

В исследованиях Т. В. Кудрявцева было также выявлено, что переход от одной стадии к другой связан с возникновением кризисных ситуаций, а смена одних стадий другими не всегда бывает жестко привязана к определенному возрастному этапу. Психологический и профессионально-личностный этап развития могут не совпадать. Отсюда и более сильное переживание кризиса, который может и должен быть преодолен в процессе дополнительного образования.

На успешность профессионального самоопределения в любой сфере большое влияние оказывают личностные особенности человека, среди которых психологами выделяются такие факторы, как самоэффективность, индивидуальный стиль деятельности, внутренний локус контроля, мотивация к карьере, эмоциональная стабильность, психотизм.

Высокая самоэффективность связана с положительной самооценкой, основанной на умении реализовывать свой профессиональный потенциал. Как отмечает американский психолог А. Бандура, «высокая самоэффективность, связанная с ожиданием успеха, обычно к этому успеху и приводит». Низкая самоэффективность связана с установкой на неудачу.

Высокая эффективность тесно связана с выработкой индивидуального стиля деятельности, который есть сплав врожденных особен-

ностей человека с прижизненно складывающимися качествами личности при взаимодействии с предметной и социальной средой. Обладая индивидуальным стилем, человек наилучшим образом осуществляет свою профессиональную деятельность.

Творческая индивидуальность, как показывает анализ различных исследований, является результатом постоянного развития и самопознания, для чего необходимы следующие условия:

- осознание своей неповторимости и уникальности при сравнении себя с другими;
- самореализацию и самоутверждение в избранной профессии на основе высокой компетентности;
- открытость новому опыту и творческая его проработка с целью личностного присвоения.

Показателями положительной динамики профессиональной направленности личности учащегося являются изменения в её содержании, что проявляется в укреплении мотивов, связанных с будущей профессией, повышении самооценки и чувства собственного достоинства, росте уровня притязаний в учебной деятельности, усилении чувства ответственности за приобретение новых знаний, умения увидеть временную перспективу своего профессионального роста после обучения.

Таким образом, сфера дополнительного образования решает важнейшие задачи акмеологии, ведя его участников к постоянному профессиональному и личностному росту.

О МОДЕЛИ СПЕЦИАЛИСТА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

МЕДВЕДЕВА Л. Д.

г. Новосибирск, Академия финансов и банковского дела

Современное профессиональное образование основывается на идеях личностно-ориентированного обучения в гуманистической среде (В. А. Сластенин, С. Д. Смирнов, И. С. Якиманская и др.), теории деятельности (В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, В. Д. Шадриков), теории личности (А. Н. Леонтьев, К. К. Платонов, А. Х. Маслоу), положениях психолого-педагогических концепций разрешения проблем профессионального образования (Б. Ф. Ломов, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, В. П. Беспалько, А. Н. Вербицкий и др.).

Развитие и становление личности специалиста обусловлено противоречием между существующими качествами и свойствами личности, с которыми индивид вступает в сферу профессионального обра-

зования, и требованиями к нему со стороны профессии. Преодоление противоречия связано с постоянным «подтягиванием» к этим требованиям меняющихся свойств и качеств индивида в целенаправленной педагогической системе вуза.

По мере продвижения в пространстве профессиональной подготовки у индивида усиливается профессионализация психических процессов, меняется содержание личностных подструктур, интегрируются компоненты, обуславливающие профессиональную квалификацию. Вектором направленности педагогического процесса являются требования к специалистам со стороны профессии.

Профессия определяется как вид трудовой деятельности человека, владеющего комплексом специальных знаний и практических навыков, приобретаемых в результате подготовки. Специалисту экономических профессий присваивается квалификация «экономист». Специальность и присваиваемая специалисту квалификация определены Государственным образовательным стандартом.

Социальная сущность профессии представляет широкое системное понятие, характеризующее: общность людей; область приложения сил; исторически развивающуюся систему; творчески формируемую субъектом реальность; деятельность; область проявления личности. В структуре, границах и содержании профессиональной деятельности существует согласованность объектных и субъектных факторов труда. Предпосылкой успешности профессиональной деятельности является совпадение субъективного образа с нормативным: сообразность личностных качеств и свойств специалиста и требований к ним со стороны профессии.

Каждой профессии присущи внешние постоянные социальные условия, характеризующие ее специфику. Исходя из признака предметной области труда, Е. А. Климов выделил следующие типы профессий: человек – живая природа; человек – техника и неживая природа; человек – человек; человек – знаковая система; человек – художественный образ [1].

В этой классификации профессию экономиста автор относит к типу человек – знаковая система. Характер и специфика деятельности требуют вдумчивости и систематичности, хорошего сосредоточения внимания на знаковом материале, способности воспринимать и удерживать в памяти словесно-логическую информацию больших объемов. Важными являются аналитичность и критичность в восприятии знакового материала, скрупулезность, аккуратность, систематичность в работе, уважительное отношение к принятым правилам. Требуются эмоциональная устойчивость, чувство слова, контекста. Особенность

креативности экономиста в том, что находчивость, изобретательность, хотя и не имеют признаков зрелищности, но присутствуют и требуются в работе постоянно. Для саморегуляции необходима способность контролировать ход и правильность своих умственных действий, усидчивость, настойчивость, терпение, умственная работоспособность [1].

Мы полностью согласны с результатами исследований. Вместе с тем, идея усовершенствования человеком мира профессионального труда и приспособления ее к внешним требованиям среды ведет к расширению границ предметных объектов. В этом случае происходит интеграция разных типов профессий, что в полной мере относится к экономической профессии.

Деятельность в финансовых институтах (банки, биржи, инвестиционные фонды, страховые компании др.) требует широкого включения специалиста экономического профиля во внешнее взаимодействие с разными субъектами и группами населения разного возраста и разной образованности. Экономическая глобализация обуславливает международное взаимодействие и включение в технологическое взаимодействие с иностранными банками.

Приспособление профессии к требованиям развивающейся экономики обуславливает межличностное взаимодействие, а профессию экономиста в классификации Е. А. Климова следует отнести также к типу «человек – человек». Поэтому качества и свойства профессии этого типа необходимы экономисту, а именно: правильное и понятное построение устной речи, четкое и ясное изложение содержания высказываний. Важными являются наблюдательность по отношению к поведению субъектов коммуницирования, терпение и снисходительность к нестандартным проявлениям поведения, внешнего облика, образа мыслей. Требуется творческий склад ума, способности ясно представлять себе варианты возможных последствий действий и исходов конфликтов, противостояний или объединений. Необходимо постоянно совершенствовать свои знания и навыки. Специалистам нужна огромная выдержка. Противопоказаниями к профессии являются замкнутость, погруженность в себя, необщительность, нерасторопность, излишняя медлительность, равнодушие к людям.

В ряде литературных источников есть указание на то, что подготовка специалистов в развитых странах ведется на базе профессиональных стандартов – модели профессии, содержащей необходимые специалисту компетентности. В нашей стране для подготовки специалистов экономического профиля такие стандарты не разработаны. При отборе специалистов и оценке качества профессиональной компетентности претендента на конкретное рабочее место экономические

субъекты, в частности, коммерческие банки руководствуются критериальным аппаратом задачно-практического подхода к специалисту, принимая во внимание уровень его квалификации [2]. Все большее значение при этом приобретает фактор образовательного учреждения и его репутация на рынке образовательных услуг с точки зрения качества подготовки выпускаемых специалистов.

Учреждения профессионального образования при подготовке специалистов руководствуются Государственным образовательным стандартом, в котором определены квалификационные требования к уровню подготовки специалистов. Однако в них не отражаются требования к личностным качествам и свойствам специалиста, необходимым для успешной профессиональной деятельности.

В педагогике профессионального образования в исследованиях С. Я. Батышева, Л. Г. Семушиной, Е. Э. Смирновой, Н. Ф. Талызиной и др. используется «модель специалиста», включающая описание необходимых специалисту знаний, умений, качеств. С появлением Государственных образовательных стандартов подготовка специалистов стала ориентироваться на эти требования, а модель специалиста стала дополняться традиционными личностными качествами (ответственность, общекультурная грамотность, психическое здоровье и др.) и свойствами, определяемыми спецификой профессиональной деятельности.

В литературных источниках нам не встретилась целостная модель специалиста экономического профиля, содержащая качества и свойства специалиста, вытекающие из специфики экономической профессии и профессиональной деятельности. Вместе с тем необходимость такой модели актуализировалась в условиях конкурентного отбора специалистов на рынке труда. В процессе профессиональной подготовки индивид должен самостоятельно управлять своим личностным и профессиональным развитием, имея нормативный образ себя в будущей профессиональной деятельности. Таким эталоном является модель специалиста, в которой требования к выпускнику формулируются на языке профессиональных компетентностей. Моделью специалиста мы назовем системное описание на языке профессиональных компетентностей личностных и квалификационных черт дипломированного работника определенного уровня подготовки, обеспечивающих ему мобильность и конкурентную позицию на рынке труда, адаптацию в профессиональной среде и успешное выполнение трудовых функций в поле профессии. Требования к предметной подготовке выпускника, его профессиональные свойства и профессионально значимые личностные качества в структуре модели специалиста представлены в виде следующих элементов:

- требования к предметной подготовке выпускника;
- доминирующие виды деятельности;
- профессиональные свойства и профессионально значимые личностные качества;
- качества, препятствующие осуществлению профессиональной деятельности;
- область применения профессиональных знаний;
- возможные профессии.

С точки зрения подготовки свойства и качества специалиста составляют качественный результат образовательного процесса, выраженный на языке компетентностей специалиста. Широкая информация модели специалиста о содержании компетентностей и возможностей их применения полезна всем субъектам, включенным в процессы оптации и профессиональной подготовки.

Литература

1. Климов, Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд) [Текст] : учеб. пособие / Е. А. Климов. – М. : Флинта, 2003.
2. Медведева, Л. Д. Ориентировочная основа педагогического процесса подготовки специалистов экономического профиля [Текст] / Л. Д. Медведева, А. В. Хмелевский // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 2.

РАЗВИТИЕ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ КАК ЦЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

РЕМБОЛОВИЧ Ж. В.

г. Калининград, Калининградский государственный
технический институт

Профессиональное экономическое образование ставит одной из основных своих задач профессиональное становление человека как специалиста. Особое место в данном развитии занимает конфликтологическая составляющая.

Профессиональное становление специалиста любого профиля неизбежно происходит в ситуациях конфликта. Конфликты свойственны всем областям жизнедеятельности человека, они являются неотъемлемой частью человеческих отношений. Для специалиста исполнение своих профессиональных обязанностей требует либо вы-

полнения распоряжений, нередко поданных в неудачной манере, либо управления трудовым процессом, что предполагает умение строить гармоничные отношения в коллективе. Соответственно специалисту, находящемуся на любой ступени карьерной лестницы, необходимо иметь умения и навыки управления и урегулирования конфликтов. Специалист, область профессиональной деятельности которого связана с общением с людьми, прежде всего, должен понимать, что конфликты в его работе неизбежны.

Данная статья отвечает на следующие вопросы: Что понимается под конфликтологической готовностью студентов экономических специальностей? Какие компоненты составляют конфликтологическую готовность? В чем состоят особенности конфликтологической готовности студентов экономических специальностей?

Анализ исследований конфликтологической готовности позволяет сделать вывод о том, что в научной литературе существует разнообразие взглядов на природу и сущность готовности к профессиональной деятельности, которая рассматривается как: наличие способностей (Б. Г. Ананьев, С. Л. Рубинштейн), качество личности (К. К. Платонов); выраженное ситуативное состояние (П. А. Рудик); отношение (А. В. Веденов); синтез свойств личности (В. А. Крутецкий, С. М. Лыбин); сложное личностное образование (Л. В. Кондрашова); устойчивая характеристика личности (Ф. Н. Гоноболин, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков).

В ходе соотнесения сути понятия было определено, что готовность в педагогике имеет статус категории, является самостоятельным понятием и носит интегральный характер, но в общей теории готовность субъекта как феномена деятельности рассматривается по-разному.

Исходя из специфики экономической сферы деятельности, делается вывод о том, что конфликтологическая готовность студентов экономических специальностей является составляющей специальной профессиональной готовности для такого типа профессий, в которых разрешение и урегулирование конфликтов с субъектами профессиональной деятельности выступает объективной реальностью и является составляющей работы специалиста экономической сферы.

На преодоление противоречий понятийной ситуации направлено исследование такого вида готовности к профессиональной деятельности, как конфликтологическая готовность. Наиболее продуктивным следует считать исследование конфликтологической готовности А. Я. Анцупова и А. И. Шипилова, которые целостно рассматривают сущность профессиональной готовности, определяя границы этого понятия и его компонентный состав. В целом, принимая позицию этих

ученых, мы выбрали их понимание готовности к разрешению конфликтов как базовое. Адаптировав его к цели и задачам данной статьи, конфликтологическую готовность студентов экономических специальностей будем рассматривать как сложное интегративное качество личности, представляющее динамическое состояние индивида, обладающего теоретической и психологической подготовленностью, и способного к разрешению конфликтов в экономической сфере.

Конфликтологическая готовность студентов экономических специальностей отражает целевую направленность процесса конфликтологической подготовки в вузе, наравне с такими разновидностями целей конфликтологической подготовки, составляющих целостную структуру, как:

- профессионализм, свидетельствующий о высоком уровне владения умениями, необходимыми при разрешении конфликтных ситуаций (К. А. Абульханова, А. Г. Асмолов, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Н. С. Пряжникова, С. Н. Чистякова и др.);

- конфликтологическая компетенция, заключающаяся в адекватном осмыслении конфликта и недопущении ошибок в определении трудной ситуации взаимодействия как конфликтной на основе системы знаний о конфликте (А. В. Дорохова, Б. И. Хасан, А. В. Хуторской, Л. Н. Цой и др.);

- конфликтологическая компетентность, включающая в себя систему конфликтологических умений, обеспечивающих в совокупности творческий способ решения задач по управлению конфликтом, и выполняющая преобразовывающую функцию по отношению к конфликтогенной среде, в которой может оказаться студент-будущий экономист (А. Я. Анцупов, Л. А. Петровская, Н. В. Самсонова, А. И. Шипилов и др.).

За время обучения в вузе студенты экономических специальностей не имеют возможности овладеть профессиональной компетентностью в вопросах внесудебных разбирательств, экономических споров и т.д., поскольку это не является их основной профессиональной задачей. Однако вероятность возникновения конфликтных ситуаций в экономической сфере существует, и в последнее время есть тенденция к ее росту. Вследствие этого основной целью конфликтологической подготовки мы выбрали формирование конфликтологической готовности студентов – будущих экономистов. Таким образом, одним из базовых теоретических обоснований сущности готовности студентов экономических специальностей к разрешению конфликтов выступают исследования проблемы готовности к разрешению конфликтов в экономической сфере.

В структурно-функциональную характеристику конфликтологической готовности включаются следующие компоненты:

- когнитивный – включает объективность и функционально позволяет сводить к минимуму искажение восприятия конфликтной ситуации и личности оппонента, а также своего поведения; он включает в себя профессиональные знания: сущности, типов и причины экономических конфликтов, методов и приемов диагностики конфликтных ситуаций, способов коррекции и разрешения конфликтов, функций посредничества при урегулировании экономических споров;

- эмоционально-волевой – показывает состояние личности в ситуации конфликта и характеризует способность к сознательной мобилизации сил и самоконтролю; он предполагает следующие личностные качества: выдержка, терпение, самообладание, объективность, беспристрастность;

- мотивационно-ценностный – отражает состояние внутренних побуждающих сил, которые благоприятствуют адекватному поведению в экономическом конфликте и решению проблемы; он включает в себя гуманистические установки и профессионально обусловленные личностные качества: наблюдательность, справедливость, доброжелательность, профессионализм, эмоциональную устойчивость;

- операционно-исполнительский – предполагает наличие профессиональных умений: умение соблюдать права и свободы человека, предвидеть и предупреждать конфликты, осуществлять диагностику и коррекцию девиантного поведения, анализировать природу конфликта; находить адекватную инструментальную преодолению конфликтов.

Особенности конфликтологической готовности студентов экономических специальностей раскрываются на основе исследования понятия экономического конфликта (это разногласия, возникающие между участниками экономической жизни, которыми являются юридические лица, а также граждане, зарегистрированные в качестве предпринимателей, по поводу производства, распределения, потребления и обмена ценностей, измеряемых в материальном или финансовом эквиваленте) и причин экономического конфликта, которыми являются:

- объективные причины (финансовые риски; нестабильность и перемены партнеров; бюрократия и контроль правительства; пробел в законодательстве; противоположные экономические интересы сторон по сделке);

- субъективные причины (необъективное представление о конкурентах и деловых партнерах; недружелюбное поглощение предприятий; непредсказуемое поведение и непредсказуемое воздействие контрагентов; соперничество за право владения определенным бла-

гом; различное понимание сторонами смысла договоренностей и условий контракта);

– скрытые мотивы поведения сторон (зависть; ненависть; ложь; обман; ненадежность деловых партнеров; недобросовестность деловых партнеров).

В соответствии с поставленной задачей выявляются особенности конфликтологической готовности студентов экономических специальностей: позиция, занимаемая в экономическом конфликте (оппонент, медиатор); способы разрешения экономического конфликта (конструктивные – внесудебные: третейский суд, переговоры; неконструктивные – арбитражные и судебные); функции третейского суда как конструктивного способа внесудебного разрешения экономических конфликтов.

МОНИТОРИНГ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ РАБОТОДАТЕЛЕЙ КАЧЕСТВОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

УЗКАЯ М. В.

г. Архангельск, Северный государственный медицинский университет

Потенциал высшего профессионального образования, перспективы его развития находятся в прямой зависимости от спроса на выпускников образовательных учреждений. Этот спрос обусловлен развитием рынка труда, который формирует социальный заказ на специалиста. Для адекватного механизма реагирования на изменения рынка труда необходима система управления качеством, основной целью которой является ориентация на потребителей: выявление их требований и оценка степени соответствия качества образовательных услуг этим требованиям.

В центре внимания исследователей в связи с процессами создания систем обеспечения качества подготовки специалистов в вузах оказался феномен – удовлетворенность работодателей качеством профессиональной подготовки выпускников. Восприятие работодателями степени выполнения выпускниками их требований отражает удовлетворенность работодателей качеством профессиональной подготовки выпускников.

В данной статье нашли отражение результаты исследования, связанного с разработкой системы мониторинга удовлетворенности работодателей качеством профессиональной подготовки выпускников, которое было проведено учебным управлением Северного госу-

дарственного медицинского университета.

Мониторинг удовлетворенности работодателей качеством профессиональной подготовки выпускников – это система специально организованных в вузе наблюдений за состоянием удовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников и его способностью оказывать влияние на обеспечение качества образовательного процесса вуза.

Мониторинг удовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников вуза строится в университете на основе разработанного и утвержденного стандарта, в котором определена процедура оценки удовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников вуза.

Оценка удовлетворенности работодателей качеством профессиональной подготовки выпускников вуза включает следующие этапы:

1. Определение критериев и показателей удовлетворенности работодателей качеством профессиональной подготовки выпускников.

Критериями и показателями удовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников вуза являются виды профессиональной деятельности, к которым должен быть подготовлен специалист, и перечень профессиональных умений, сформулированных в Квалификационной характеристике ГОС-2.

При определении критериев и показателей качества профессиональной подготовки выпускников медицинского университета в исследовании использовались квалификационные характеристики выпускников и требования к уровню их профессиональной подготовки, сформулированные в государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования по специальностям: 040100 Лечебное дело, 040200 Педиатрия, 040400 Стоматология.

2. Разработка методов оценки удовлетворенности работодателей качеством профессиональной подготовки выпускников вуза, методики сбора информации в соответствии с набором первичных показателей.

Удовлетворенность работодателей качеством подготовки выпускников определяется методами экспертной оценки и анкетирования.

В качестве экспертов по определению критериев и показателей качества профессиональной подготовки выпускников СГМУ выступили работодатели: ведущие специалисты Департамента здравоохранения Архангельской области и главные врачи ЛПУ г. Архангельска.

В качестве респондентов выступают работодатели – главные врачи и заведующие отделениями лечебно-профилактических учреждений. Один раз в год анкеты направляются работодателям Архангельской, Вологодской, Мурманской областей, Республики Коми и

Ненецкого автономного округа.

При изучении удовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников 2003–2005 гг. в качестве респондентов выступили 13 главных врачей ЛПУ и 53 заведующих отделениями.

3. Разработка модели определения уровня удовлетворенности работодателей качеством профессиональной подготовки выпускников вуза (табл. 1).

Для определения уровня удовлетворенности работодателей применяются количественные и качественные методы. Для оценки используется 100 % шкала, которая затем переводится в 10-балльную. Нами выделены пять уровней удовлетворенности работодателей: максимальный, хороший, удовлетворительный, низкий, очень низкий.

Таблица 1

Модель определения уровней удовлетворенности работодателей качеством подготовки специалистов

Интервалы, %	Уровень удовлетворенности работодателей	Интервалы, балл
$0 \leq n < 20$	очень низкий	$0 \leq n < 2$
$20 \leq n < 40$	низкий	$2 \leq n < 4$
$40 \leq n < 60$	удовлетворительный	$4 \leq n < 6$
$60 \leq n < 80$	хороший	$6 \leq n < 8$
$80 \leq n < 100$	максимальный	$8 \leq n < 10$

4. Создание электронной базы, содержащей первичные данные анкетирования, их обработка.

Результаты оценки обрабатываются на ПК с использованием прикладных пакетов Microsoft Office Excel 2003 SP1 методами линейной статистики.

На основе полученных данных вычисляются: уровень удовлетворенности работодателей по каждому показателю и критерию в целом; средний балл удовлетворенности по всем критериям и показателям (сумма средних значений критериев удовлетворенности); индекс соответствия (отношение итогового индекса к его максимальному значению).

5. Для наглядного представления полученных данных используются таблицы, диаграммы, модели в виде лепестковых диаграмм.

6. Анализ удовлетворенности работодателей качеством профессиональной подготовки выпускников вуза, который включает:

– определение сильных и слабых сторон в подготовке выпускников;

- определение проблемных областей и несоответствий;
- рекомендации по совершенствованию качества подготовки выпускников.

Результаты мониторинга удовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников лечебного, педиатрического и стоматологического факультетов представлены в таблице 2.

Таблица 2

Мониторинг удовлетворенности работодателей
качеством подготовки выпускников

Критерии	Итоговый балл		
	2003 n = 121 чел.	2004 n = 132 чел.	2005 n = 139 чел.
1. Диагностическая деятельность	7,4	7,3	7,4
2. Лечебная деятельность	7,37	7,7	8,03
3. Профилактическая деятельность	7,0	7,1	7,0
4. Организационно-управленческая деятельность	7,3	7,45	7,45
5. Владение иностранным языком	7,03	7,1	7,03
6. Адаптация сотрудника в коллективе	8,0	8,4	8,3
7. Уровень профессиональной коммуникативной культуры	8,3	8,2	8,3
Средний итоговый балл	7,49	7,61	7,64
Индекс соответствия J	0,749	0,761	0,764

Статистическая информация за последние три года показывает, что удовлетворенность потребителей качеством профессиональной подготовки выпускников стоматологического факультета в целом стабильно положительная.

Использование показателя «удовлетворенность работодателей качеством профессиональной подготовки специалистов» позволяет установить обратную связь, ценную для выявления сильных и слабых сторон в организации образовательного процесса и в конечном итоге – для улучшения его качества.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

ШНЕЙДЕР Е. М.

г. Невинномысск, Невинномысский государственный
гуманитарно-технический институт

Компетентностный подход в современном российском образовании представляет собой острую проблему. Причем это утверждение остается верным и применительно к научным обсуждениям этого феномена, и для компьютерного редактора, неизменно обнаруживающего ошибку в прилагательном компетентностный.

Подчеркнем, что языковой аспект этой проблемы оказывается немаловажным. Так, М. Е. Бершадский в Педагогическом дискуссионном клубе «Компетенция и компетентность: сколько их у русского школьника» (портал Аудиториум.ru, 2002 г.) рассматривает проникновение понятий «компетенция» и «компетентность» в русский язык как очередное проявление процесса, в результате которого скоро «педагоги скоро начнут писать тексты, записывая английские слова с помощью кириллицы».

Если же заглянуть вглубь филологических тонкостей, то отчетливо выделяется две противоположные точки зрения на сущность этих понятий.

Одна из них, представленная в уже упомянутом тексте М. Е. Бершадского, состоит в том, что «понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объем понятия «умение»; поэтому все разговоры о компетентности и компетенции: представляются несколько искусственными, призванными скрыть старые проблемы под новой одеждой».

Прямо противоположная точка зрения базируется на вполне интуитивном представлении о том, что именно компетентностный подход во всех своих смыслах и аспектах наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса модернизации. Именно в рамках этой «прогрессивной» установки делаются утверждения:

- компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т. М. Ковалева);
- компетентностный подход проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И. Д. Фруммин);
- компетентностный подход как обобщенное условие способ-

ности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В. А. Болотов);

- компетентность представляется радикальным средством модернизации (Б. Д. Эльконин);

- компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла (В. В. Башев);

- компетентность определяется как «готовность специалиста включиться в определенную деятельность» (А. М. Аронов) или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности (П. Г. Щедровицкий).

Между тем существует ряд проблем в системе общего и профессионального образования, которые, формально не затрагивая сущность и структуру компетентностного подхода, очевидным образом влияют на возможности его применения.

Среди них:

- проблема учебника, в том числе возможностей его адаптации в условиях современных гуманистических идей и тенденций в образовании;

- проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в условиях российского образования;

- проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности не только вновь разрабатываемому компетентностному подходу, но и гораздо более традиционным представлениям о профессионально-педагогической деятельности;

- проблема противоречивости различных идей и представлений, бытующих в современном образовании буквально по всем поводам;

- проблема внутренней противоречивости наиболее популярных направлений модернизации, в том числе: идеи профилизации старшей школы и, одновременно, перехода к приему ЕГЭ по всем предметам, развития школьного самоуправления и централизации системы финансирования образования и др.

Таким образом, мы можем констатировать, что само обсуждение компетентностного подхода, безотносительно специфических представлений и интерпретаций, погружено в особый культурно-образовательный контекст, заданный следующими тенденциями российского образования в последнее десятилетие:

- утрата единства и определенности образовательных систем, формирование рынка труда и связанного с ним рынка образовательных услуг;

- вариативность и альтернативность образовательных про-

грамм, возрастание конкуренции и коммерческого фактора в деятельности образовательной системы;

– изменение функции государства в образовании: от тотального контроля и планирования – к общей правовой регуляции возникающих в образовании отношений;

– перспективы интеграции российского образования и российской экономики, в целом, в международную (в частности, европейскую) систему разделения труда.

Однако, даже принимая и учитывая все эти аспекты, феномен компетентностного подхода не приобретает более ясных черт. В какой-то мере, сама эта тема оборачивается для каждого нового исследователя своеобразным заколдованным кругом.

С одной стороны, вполне очевидно, что современная экономика ориентирована на кадры, которые намного превосходят показатели образования большинства выпускников как средней, так и высшей школы.

Очевидно и то, что более значимыми и эффективными для успешной профессиональной деятельности являются не разрозненные знания, но обобщенные умения, проявляющиеся в умении решать жизненные и профессиональные проблемы, способности к иноязычному общению, подготовка в области информационных технологий и др.

Однако здесь же возникает и очевидное соображение: ведь вся история советской и, позже, российской педагогики за последние полвека разве не предстает полной драматизма борьбой против догматического заучивания понятий, правил и принципов.

Более того, именно в результате этой борьбы возникли все известные на сегодняшней день концепции, включая алгоритмизацию, поэтапное формирование умственной деятельности, развивающее и личностно-ориентированное обучение.

Но тогда не есть ли современная версия компетентностного подхода очередной попыткой переименования безусловных достижений советской и российской педагогики в угоду сегодняшней конъюнктуре?

Словом, компетентностный подход востребован постольку, поскольку современное образование требует существенной модернизации, не осуществление этого процесса рискует оказаться очередной кампанией среди многолетних попыток безуспешного реформирования образования на основании внедрения современных педагогических идей и концепций.

Видимо, обозначенное выше противоречие и явилось внутренним лейтмотивом многочисленных обсуждений компетентностного подхода, состоявшихся в 2002 г. Значимость этих событий определя-

ется тем, что именно тогда была, по сути дела, сформулирована современная модель компетентностного подхода как с точки зрения используемых идей и представлений, так и с точки зрения актуализации альтернативных подходов, внутренних противоречий и проблем.

Не претендуя на исчерпывающее представление высказанных в то время идей (в том числе, представленных на IX Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление»), сформулируем некоторое обобщенный образ наиболее значительных элементов компетентностного подхода в отечественной педагогике.

1. Естественным генетическим прообразом современных представлений компетентностного подхода считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования.

2. Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения).

3. Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: компетенция и компетентность, при этом первое из них включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, а второе соотносится с владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

4. В этом же контексте функционирует и понятие образовательной компетенции, понимаемой как совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности.

РАЗДЕЛ 3

Методическое и организационно-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров

О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

АНИСИМОВА И. Д., ОРЛОВА Л. Е.

г. Самара, Самарский филиал Саратовского
юридического института МВД России

Совершенствование учебного процесса в государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования МВД России предполагает решение двух взаимосвязанных проблем: совершенствование содержания обучения и совершенствование методического обеспечения процесса обучения.

Актуальность первой проблемы определяется динамикой российского законодательства, изменениями в содержании, формах и методах деятельности органов внутренних дел, а также развитием тех отраслей знания, которые входят в круг учебных дисциплин, преподаваемых в вузе. Решается она, в первую очередь, путём создания новой учебной литературы, обновления уже имеющейся, привлечения и использования новых источников информации. Однако без решения второй проблемы нельзя представить себе успешный процесс вузовской подготовки будущих сотрудников органов внутренних дел.

Чтобы достигнуть высокого качества обучения курсантов и слушателей, сформировать у них прочные знания, профессиональные умения и навыки, личностные качества, необходимые для успешной работы в будущем, следует обеспечить высокий уровень методического обеспечения учебного процесса, а также высокую квалификацию преподавательского состава в плане владения методикой обучения учебным предметам.

Важным шагом в совершенствовании методического обеспечения учебного процесса в вузе является разработка частных методик преподавания конкретных учебных дисциплин. Это качественно иной уровень обобщения и распространения опыта работы кафедр и отдельных преподавателей образовательных учреждений МВД России, который характеризуется комплексностью и системностью. Частная методика, являясь методической опорой, особенно для начинающих преподавателей, призвана ответить на ряд практических вопросов, например: какие цели нужно (и можно) ставить при обучении конкретной дисциплине? Чему учить (какими должны быть отбор материала и структура курса)? Какими методами и приёмами пользоваться в процессе обучения, чтобы достичь желаемых результатов не только в обучении, но и в воспитании обучаемых? Какие методы контроля знаний использовать и как их (знания) оценивать? Как осуществлять межпредметные связи? Существует ещё множество вопросов, которые возникают у преподавателя в процессе работы. На многие вопросы начинающий преподаватель сможет найти ответ в частной методике, являющейся итогом многолетнего опыта преподавательской работы. Рекомендации частной методики не носят директивный характер, они побуждают к творчеству, предлагая конкретные подходы к решению тех или иных проблем образовательного процесса.

Конечно, любые рекомендации требуют критического осмысления и адаптации к конкретным условиям работы (численность группы, уровень подготовки обучаемых, количество учебных часов, отводимых на изучение темы и т.д.). Кроме того, огромную роль играет способность преподавателя творчески подойти к своей работе, умение мыслить неординарно, по-новому взглянуть на традиционные методы и привнести в них нечто новое в соответствии с требованиями сегодняшнего дня и специфики профессиональной подготовки обучаемых. Абсолютно необходимым при этом является знание методической науки и знакомство с передовым педагогическим опытом, современными тенденциями развития педагогики высшей школы и педагогической науки в целом.

Разрабатываемая нами частная методика преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык» базируется на многолетнем опыте работы на кафедре иностранных языков неязыкового вуза, в частности в Самарском филиале Саратовского юридического института. В этой статье мы коснемся лишь некоторых аспектов данной методики. Рассмотрим основные цели и задачи учебной дисциплины «Иностранный язык» в юридическом вузе МВД.

На современном этапе развития российского общества знание

иностранный язык рассматривается как важнейший элемент общей и профессиональной культуры специалиста. Рабочая программа обучения иностранным языкам в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования МВД России составляется в соответствии с Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования по соответствующей специальности.

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 030501.65 «Юриспруденция» (квалификация – юрист) предъявляет следующие требования к знаниям и умениям обучающихся иностранным языкам: «владеть: навыками правильного иноязычного произношения; лексическим минимумом одного из иностранных языков (4000 лексических единиц, обладающих наибольшей частотностью и семантической ценностью) и грамматическим минимумом, включающим грамматические структуры, владение которыми позволит осуществлять коммуникацию без искажения смысла; уметь вести на иностранном языке беседу-диалог общего и профессионального характера, соблюдать правила речевого этикета, владеть навыками официального и неофициального общения; иметь понятие о функциональных стилях языка, в частности, о литературном и научном стилях; воспринимать на слух диалогическую и монологическую речь в сфере бытовой и профессиональной коммуникации; читать и переводить несложные тексты по широкому и узкому профилю специальности; уметь составлять аннотации, рефераты, сообщения, частные и деловые письма, изложить письменно анкетные данные и биографию; обладать информацией о культуре и традициях страны изучаемого языка».

Из этих задач вытекает структура, содержание, организация и технология обучения иностранным языкам, а также программа учебного курса. Программа профессионально ориентирована и составлена с учётом специфики деятельности органов внутренних дел. В основе программы лежат следующие положения:

1. Владение иностранным языком является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки современного специалиста юридического профиля.

2. Иностранный язык является самостоятельной учебной дисциплиной и носит профессионально ориентированный характер.

3. Вузовский курс иностранного языка является одним из звеньев системы «школа – вуз – послевузовское образование (повышение квалификации, адъюнктура, самообразование)».

4. Вузовский курс иностранного языка носит коммуникативный и профессионально-ориентированный характер, данный курс направ-

лен на развитие коммуникативных и познавательных потребностей будущего специалиста юридического профиля.

Организация обучения иностранному языку предполагает учёт потребностей, интересов, личностных особенностей обучаемого как субъекта процесса обучения, происходящего во взаимодействии с преподавателем. При этом учитываются возможности максимального прогресса в овладении иностранным языком обучающихся, поступающих в вуз с более высоким уровнем подготовки.

Конкретной целью обучения иностранному языку курсантов юридического института системы МВД является: формирование у обучаемых необходимых умений профессионально-ориентированного использования иностранного языка в служебной деятельности и обеспечение возможности самостоятельной дальнейшей работы с иностранным языком.

Исходя из общей цели обучения и требований Государственного образовательного стандарта к уровню подготовки выпускников в области иностранного языка, по завершению курса обучения курсанты и слушатели должны иметь представление о структуре изучаемого иностранного языка; культуре, традициях страны изучаемого языка; структуре иностранного текста по специальности (юридического), функциональных стилях языка (в частности, литературного и научного) и особенностях их выражения средствами изучаемого иностранного языка; основах делового языка специальности.

Выпускники должны знать основные понятия и терминологию дисциплины; базовую лексику, обладающую наибольшей частотностью и семантической ценностью, а также основную терминологию делового языка специальности. Курсанты и слушатели должны также уметь вести несложную беседу-диалог на темы повседневной жизни, учебы, пользоваться речевым этикетом; воспринимать на слух диалогическую и монологическую речь в сфере бытовой и профессиональной коммуникации, излагать свои мысли в монологической и диалогической формах по пройденной тематике с использованием активно усвоенных грамматических явлений; читать и переводить несложные тексты по широкому и узкому профилю специальности; правильно писать слова и словосочетания, входящие в лексический минимум; реферировать, аннотировать и переводить с помощью словаря иноязычную литературу по специальности; общаться на иностранном языке, пользуясь наиболее употребительными и относительно простыми языковыми средствами, реализуя, в частности, умение профессионально-ориентированного использования иностранного языка в служебной деятельности; составлять частные и деловые письма, из-

ложить письменно анкетные данные и биографию.

Рабочая программа по иностранному языку предусматривает приобретение обучаемыми профессионально-значимых знаний через знакомство с деятельностью правоохранительных органов зарубежных стран, актуализирует, наряду с образовательными целями, воспитательный и культурологический потенциал иностранного языка, позволяет курсантам и слушателям приобщаться к духовным ценностям других стран и народов. Достижение этих целей осуществляется в контексте гуманизации образования, в частности, юридического и означает повышение культурного уровня обучающихся, расширение их кругозора, а также формирование культуры мышления, общения, речи.

Рабочая программа рассчитана на обучающихся, имеющих подготовку по иностранному языку на базе среднего (полного) общего образования и предполагает продолжение изучения того иностранного языка, которому они обучались в средней общеобразовательной школе. Однако иногда в институт поступают выпускники школ, практически не имеющие навыков работы с иностранным языком или имеющие чрезвычайно слабые знания, и тогда преподаватель должен за время, отведенное на изучение языка учебным планом, начав с азов, подвести обучаемого к сдаче им экзамена за курс обучения, успев при этом развить все необходимые умения и навыки, что требует максимальной отдачи сил и реализации индивидуального подхода к каждому курсанту и слушателю.

Основными принципами обучения иностранным языкам в вузе являются: коммуникативный подход к обучению, профессиональная направленность учебных материалов, научно обоснованный отбор языкового материала, комплексно-дифференцированная организация работы при взаимодействии видов речевой деятельности, обеспечение обратной связи – текущей и итоговой, широкое применение технических средств обучения.

Основой построения программы является разделение курса на два аспекта: «общий язык» и «язык для специальных целей» (в соответствии с «Примерной программой дисциплины «Иностранный язык» федерального компонента цикла общегуманитарных дисциплин в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования второго поколения»). Два указанных аспекта различаются тематикой и лексическим составом учебных текстов, приоритетом того или иного вида речевой деятельности, развитием соответствующих определённого регистру речи навыков. Оба аспекта связаны между собой в учебном процессе наличием общих грамматических тем и необходимостью овладения сходными синтаксическими

явлениями и базовыми речевыми навыками.

В аспекте «общий язык» осуществляются: развитие навыков восприятия устной (монологической и диалогической) речи, развитие навыков устной разговорно-бытовой речи, развитие навыков чтения и письма. Обучение общему языку ведётся на материале бытовой и общепознавательной тематики, а также на материале страноведческого и культурологического характера.

В аспекте «язык для специальных целей» осуществляется: развитие навыков публичной речи (сообщение, доклад); развитие навыков чтения литературы по специальности с целью получения информации; знакомство с основами реферирования, аннотирования и перевода текста по специальности.

Обучение языку специальности ведётся на материале профессиональной направленности. Организующим звеном обучения является текст. Используются различные виды текстов. Первый тип предусмотрен для введения новой лексики и иллюстрации новых грамматических явлений. Такие тексты обычно сопровождаются немецко-русским словарем активной лексики. Второй тип текстов предназначен для развития навыков различных видов чтения и понимания содержания. Основой обучающихся действий служат упражнения, условно подразделяемые на предтекстовые и послетекстовые.

Предтекстовые упражнения предназначены для закрепления знаний новых фонетических и грамматических явлений, а также для тренировки их в различных видах речевой деятельности на основе усвоенной лексики.

Задача послетекстовых упражнений – закрепить знания новой лексики, научить пользоваться ею в различных видах речевой деятельности на основе усвоенных грамматических и фонетических явлений.

В процессе обучения слушателей иностранному языку используется вся система языковых упражнений (фонетических, грамматических и лексических) и аспектных речевых упражнений (аудирование, произношение, чтение, перевод).

Эффективным средством совершенствования процесса обучения является использование ТСО и наглядных пособий, что позволяет сделать занятие значительно интереснее, живее. Большой интерес курсантов вызывают видеофильмы о странах изучаемых языков, о деятельности полиции зарубежных стран, особенно если фильм или сюжет снят самим преподавателем и озвучен им. Конечно, собственные впечатления, полученные во время пребывания в стране преподаваемого языка, не идут в сравнение ни с какими иными материалами. Кроме того, общение с носителями языка, с людьми разных социаль-

ных групп зарубежной страны, в частности, со студентами, даёт возможность ответить на многочисленные вопросы курсантов и слушателей, рассказать им о быте, семейном укладе, обычаях, нравах в стране изучаемого языка, что часто служит стимулом для более глубокого изучения языка курсантами.

Очень хорошо наладить переписку с зарубежными странами, тем более что с появлением Интернета этот процесс значительно облегчен. Полезно использовать на занятиях материалы об учебных заведениях зарубежных стран, знакомить курсантов с Интернет-сайтами вузов, при возможности давать задания по подбору материалов из Интернета для индивидуального чтения, подготовки докладов и рефератов.

Большой интерес вызывают у слушателей встречи с носителями языка. Такие встречи всегда проходят очень оживлённо, ребята задают много вопросов гостям, и, что очень важно, задают их на изучаемом языке. Для этого требуется, конечно, определённая подготовка, но зато курсанты на практике применяют свои знания и чувствуют на себе, что значит владеть иностранным языком и общаться с представителем иной культуры. Одна такая встреча зачастую действеннее долгих бесед о роли и значении изучения иностранных языков.

Задача педагога – заинтересовать обучаемого в изучении своего предмета, увлечь его, а не оттолкнуть сложностью изложения учебного материала. Очень важно помочь тем, кто испытывает некий психологический барьер перед иностранным языком, не может решиться произнести предложение, прочесть вслух отрывок текста, боясь сделать что-то не так и оказаться объектом насмешек аудитории или недовольства преподавателя. В этом случае необходим особый подход: следует поддерживать курсанта на каждом этапе занятия, уделив ему особое внимание. Здесь важна даже интонация, с которой Вы обращаетесь к курсанту. Доброжелательная интонация преподавателя, его искренняя заинтересованность в освоении курсантом учебного материала побуждает того выполнить данное ему задание, поверить в свои силы. Преподаватель должен заранее выразить уверенность в успехе и, конечно, похвалить, выслушав устный ответ или проверив письменную работу. При таком подходе можно добиваться хороших результатов даже с теми, кому трудно дается изучение языка.

Мы уверены в том, что обучение может содействовать полной реализации возможностей будущего специалиста только в том случае, если оно признает и ценит уникальность и индивидуальность каждого курсанта (студента). Это является основным положением так называемого человекоцентрированного образования, принципами которого мы руководствуемся в своей работе. Этот подход предполагает дифферен-

цированное отношение к обучающимся с учетом их индивидуальных особенностей. Такое построение образовательного процесса позволяет аудитории чувствовать себя комфортно в психологическом смысле, что способствует свободному творческому развитию личности, пробуждению познавательной активности, формированию самостоятельного мышления, что чрезвычайно важно при изучении иностранного языка.

Необходимо отметить огромное значение учебной дисциплины «Иностранный язык» для воспитания, повышения уровня культуры (и языковой, и общей) будущих юристов. Владение иностранным языком делает возможным полноценное межкультурное (межнациональное) общение, а следовательно, взаимопонимание. В процессе изучения иностранного языка человек усваивает массу культурологических фактов, начинает смотреть «другими глазами» на жизнь носителей изучаемого им иностранного языка и, что очень важно на особенности своей национальной культуры, своего менталитета. Только осознание своей национальной культуры как части единой планетарной культуры способствует воспитанию «человека культуры», «человека планеты», владеющего нравственно-эстетическими ценностями разных культур.

Культурно-гуманистическая направленность обучения иностранным языкам ставит перед преподавателем задачу сформировать «открытость» обучающегося всему новому непривычному, необычному, привить уважение к чужой культуре во всех ее проявлениях, в частности, к особенностям национального характера, не теряя при этом уважения к собственным национальным традициям, к родному языку, истории своей страны.

Задачей преподавателя иностранного языка является формирование у молодых людей целостной картины мира, осознание каждым принадлежности к единому человеческому сообществу. В процессе изучения иностранного языка человек приобщается к миру духовных, культурных, нравственных ценностей в их национальном и общечеловеческом понимании. Занимаясь иностранным языком, студенты проникают с помощью языковых средств в культуру, историю, нравы, обычаи других народов, ощущая всеединство человеческой цивилизации, необходимость духовной интеграции на основе изучения национальных ценностей разных народов.

Важным элементом творческой работы преподавателя иностранного языка является также формирование гуманистического мировоззрения будущих сотрудников органов внутренних дел. Гуманистическое мировоззрение проявляется в отношении к человеку как к высшей ценности и, безусловно, в умении говорить с ним, понимать его, то есть вести диалог. Формирование культуры диалога предпола-

гает соблюдение некоторых обязательных условий, а именно: равноправие участников диалога, то есть право каждого высказать свое мнение, уважение точки зрения оппонента, стремление установить согласие в группе, отсутствие авторитарного давления, терпимость к критике. Навыки ведения диалога необходимы каждому человеку, в какой бы сфере он ни трудился. Но особенно это важно для представителей профессий, связанных с постоянным общением с людьми, в частности, конечно, для сотрудников милиции. Именно развитие навыка ведения диалога является одним из аспектов занятий по иностранному языку.

Мы остановились лишь на нескольких аспектах методики обучения иностранным языкам в вузе МВД. Важные задачи, стоящие перед преподавателем учебной дисциплины «Иностранный язык», требуют от педагога знания теории методики преподавания, владения навыками практической работы, а также, как мы уже говорили выше, приложения и реализации своего творческого потенциала. Только в этом случае можно добиться успехов в деле улучшения качества подготовки и повышения культурного уровня молодой смены сотрудников органов внутренних дел.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ

КОКШАРОВ С. А.

г. Бийск, Бийский филиал Современной гуманитарной академии

Иностранный язык всегда занимал и занимает особое место среди учебных дисциплин. Обучение иноязычной деятельности является процессом многоплановым, поскольку конечная цель обучения иностранному языку заключается в умении говорить на нем, чувствовать себя свободно и естественно, выражать свое собственное отношение к происходящим и обсуждаемым событиям. Возник вопрос об эффективности учебного процесса при изучении иностранного языка в высшей школе. Это, на наш взгляд, осуществимо лишь при индивидуализации учебного процесса. В данной статье мы рассматриваем ее в системе модульной технологии обучения иностранному языку в вузе.

Под индивидуализацией обучения подразумевают «организацию учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия обучающихся, уровень

развития их способностей к учению» [6]. Здесь нужна умелая организация учебного материала. Так, у «слабых» студентов при отсутствии должной языковой подготовки и пробелов в знаниях возникает отторжение к иностранному языку и, как следствие, общению на этом языке. Таким студентам необходимо давать посильные задания, чтобы они почувствовали эмоциональный подъем и интерес к изучаемому материалу. Это могут быть лексико-грамматические упражнения начального порогового уровня, посильная лексика и тексты для чтения, короткие микродиалоги, включающие различные жизненные ситуации. Студентам со средними способностями необходимо постоянно повышать планку, чтобы они смогли реально оценить качественный рост коммуникативной компетенции. Особое внимание следует уделить «сильным» студентам, так как большинство преподавателей равняется на «средних» студентов, которые легко справляются с данными заданиями, работают без напряжения, снижается их речемыслительная деятельность и познавательная активность. Поэтому необходимо постоянно держать в поле зрения все три категории студентов и давать каждой группе свой вид заданий [6].

Применение модульной технологии при обучении иностранному языку позволяет осуществлять дифференцированный подход к обучающимся. У каждого студента имеется свой индивидуальный график прохождения модуля с учетом его занятости, уровня подготовки, личностных качеств (темперамента, воли, мышления, мотивации, интересов и т.д.). При прохождении модуля учебный материал варьируется в зависимости от степени языковой компетенции обучающихся, причем работа всей группы не сказывается на каждом студенте. Наиболее сложные элементы модуля даются «сильным» студентам, а базовые элементы предназначаются для студентов с начальной степенью языковой подготовки. Таким образом, создается мотивация досрочного прохождения модуля, а для «продвинутых» студентов всего курса. Но, в конечном счете, каждый студент должен пройти модуль строго в соответствии со своим индивидуальным графиком.

Применение модульной системы обучения иностранному языку стимулирует студентов, формирует у них творческую и профессиональную активность, так как преподаватель умело координирует деятельность обучающихся и предоставляет студентам реальную картину собственных достижений. Исчезает фактор предвзятости преподавателя, субъективизм, побуждающий студента адаптироваться к слабости преподавателя ради получения положительной оценки. В результате у студента возникает желание готовить себя к профессиональной работе творчески, с большей интеллектуальной самоотдачей.

Говоря об индивидуализации учебного процесса при изучении иностранного языка на основе модульной технологии, необходимо помнить о том, что по своим индивидуальным особенностям, согласно точки зрения А. Н. Леонтьева [4], обучающиеся разделяются на два основных типа: коммуникативный и некоммуникативный тип. Люди первого типа легко воспринимают речь на слух (аудируют), у них легко возникают стереотипы общения, они легко общаются, поскольку обладают развитой слуховой памятью и могут научиться языку без специального обучения. Людям второго типа необходима зрительная опора, поэтому у них преобладает зрительная память. Как правило, это студенты технических вузов, которым лучше преподавать язык знаково-контекстным методом. Эту психологическую особенность следует учитывать при построении аудиторной работы. Сейчас в современной практике выделяют и третий тип личности – самостоятельную творческую личность. Создание, воспитание такого типа личности и ориентация на него является одной из целей обучения иноязычной деятельности.

Индивидуализация модульной технологии заключается в том, что студенты при этой системе в основном не посещают занятий в виде лекций и семинаров, а работают в удобное для себя время в удобном месте, что принципиально важно для тех, кто не желает менять привычный уклад жизни или служебный статус. Фактически студент, проходя модуль в системе дистанционного образования, общается с преподавателями виртуально через систему мультимедийных средств – электронной библиотеки, IP-хелпинга, телекоммуникаций. У него имеются в наличии компакт-диски с обучающими программами по модулю, аудио- и видеокассеты. 70 % учебной информации студенты добывают самостоятельно, а 30 % – получают на аудиторных занятиях, индивидуальных и коллективных тренингах [9].

Индивидуализация процесса обучения определяет новый стиль деятельности преподавателя и студентов – интерактивный стиль общения, при котором происходит не только передача, но и обмен информацией в режиме диалога. Например, электронная почта и чаты, телефония, интерактивное телевидение и др. Создается особый тип субъект-субъектных отношений, преподаватель не является «кладезью вечных знаний и передатчиком информации», а предстает, скорее всего, в лице помощника, консультанта, координатора, позволяющего указать путь к самостоятельному поиску информации [2]. При этом он относится к студенту как к индивидуальности – неповторимому своеобразию человеческой личности. Говоря о преимуществах индивидуальной работы студентов в дистанционном образовании при исполь-

зовании модульных технологий, мы делаем следующие выводы:

- в основе обучения лежит самостоятельная работа студента в том виде речевой деятельности, которой он овладевает в процессе обучения;

- деятельность строится по принципу интерактивности (от англ. interaction – взаимодействие, воздействие друг на друга). Педагог имеет возможность наблюдать, корректировать и контролировать деятельность студента на протяжении всего модуля, а студент активно участвовать в усвоении материала;

- речевое общение строится на основе сочетания методов самостоятельной (индивидуальный тренинг), коллективной (коллективный тренинг) и парной работы;

- в процессе работы над языковым материалом происходит контакт с речевыми партнерами, преподавателем, что ведет к формированию положительной Я-концепции (я могу, я умею, я хочу);

- происходит система обеспечения контроля и оценивание деятельности студентов и своей собственной деятельности;

- готовность к постоянному личностному развитию [10].

Как справедливо отмечает Г. В. Захарова [3], во главу угла ставят углубление педагогических отношений между обучающими и обучаемыми, стремление преподавателя к социально-интегративному стилю преподавания, к методической фантазии и изменчивости. Предлагается ориентировать учебный процесс на содержание, активизацию студентов, изменение режимов работы на занятиях, по-новому рассматривать роль преподавателя, изменять концепт учебных материалов. В системе дистанционного образования при прохождении модуля у каждого студента имеется электронный журнал успеваемости. Преподаватель в любой момент может заглянуть в этот журнал, исправить речевые ошибки, указать студенту элементы модуля, которые ему необходимо повторить. Во время аудиторных занятий картина обстоит иначе. Анализ речевых ошибок происходит незаметно. Преподаватель отмечает их в своем специальном журнале, чтобы исправить их после ответа студента, если это монологическая или диалогическая речь. Что касается изученных тем, то их следует организовать исходя из опыта студентов, материал должен быть значимым для них, представлять ценность и создавать мотивацию при изучении иностранного языка. Студенты должны быть свободны от страха и боязни совершать речевые ошибки, а это связано с личностью преподавателя, который формирует у них либо положительное, либо отрицательное отношение к своему предмету. Поэтому, в соответствии с модульной технологией, обучаемых следует рассматривать как активных партне-

ров в иноязычном общении, а не как объектов, в которых нужно сильно «впихнуть» знания.

Говоря об индивидуализации обучения, не следует его смешивать с понятием личностного подхода. Индивидуальный подход – это нечто иное, чем развитие индивидуальности обучаемого, а именно: учет индивидуальных особенностей студентов, учащихся в процессе обучения. При индивидуализации процесса обучения, как считает И. С. Сергеев [8], необходимо учитывать все сферы деятельности: интеллектуальную (объем внимания, переключения, сосредоточенность, восприятие, мышление, память, воображение); особенности речи, особенности эмоциональной сферы деятельности (темперамент, чувствительность, возбудимость); особенности волевой регуляции, поведения, характера; стиль учения обучающихся; соответствие темпа развития студентов среднестатистическому (нормальному); степень невротизма; экстравертированность-интравертированность; физические особенности (зрения, слуха, осанки и т.д.); работоспособность; темп деятельности; общие или специальные особенности; склонности; интересы; направленность личности; степень успешности по изучаемому предмету.

При составлении учебного модуля следует учитывать все вышеперечисленные особенности, провести педагогическую диагностику с целью выявления характера, темперамента, способностей, интересов и мотивов, обучаемых и составить для каждого студента индивидуальный график прохождения модуля с учетом общих и частных дидактических целей. Принцип индивидуального подхода нельзя смешивать с принципом вариативности, когда студент может самостоятельно в соответствии со своими интересами и склонностями выбрать форму обучения, спецкурс, углубление или профиль. На наш взгляд, модульная технология в системе дистанционного образования способствует более полному раскрытию индивидуальности. Студенты не сдерживаются строгими рамками традиционной школы, а более свободны в выборе действий. При модульном обучении все студенты ставятся в равные условия. Здесь каждый студент имеет возможность совершенствовать свои знания, поскольку перед ним раскрываются перспективы получения качественного образования, а значит, профессионального роста. Весь процесс зиждется на основе взаимного уважения, гуманизации, равноправия, диалогичности. Структурирование материала в самостоятельные функциональные блоки-модули, связанные между собой единой дидактической целью, позволяет студенту осваивать материал и выполнять задания в своем темпе, не сдавая модуль или его часть до тех пор, пока он полностью сам или с консультативной помощью преподавателя не разберется в материале и не выполнит безошибочно все задания.

Мы, вслед за И. С. Сергеевым [8], считаем, что самым сложным при индивидуализации обучения является выбор критериев индивидуализации. Он определен многообразием возможных черт и качеств личности обучаемых.

Интересной точкой зрения, по нашему мнению, считается выбор в качестве критерия индивидуализации по И. С. Сергееву [8] индивидуального стиля учения. Он полагает, что стиль учения образуется сочетанием ведущего типа мышления («правополушарное» – наглядно-образное или «левополушарное – абстрактно-логическое) и ведущей модальности восприятия-зрительной (визуальной), слуховой (аудиальной) или моторной (кинестической). Для каждого типа вполне реально разработать учебные задания, на основе которых преподаватель может индивидуализировать весь учебный процесс по модулям, поскольку последние обладают гибкой структурой и могут быть при необходимости реструктурированы.

Для успешного осуществления индивидуализации обучения по учебной дисциплине вначале проводим диагностику, используя таблицу М. Гриндера. Мы используем лишь фрагмент таблицы (табл. 1), поскольку данное исследование касается форм и методов обучения иностранному языку.

Таблица 1

Индивидуализация учебных заданий на основе ведущего стиля учения
(по М. Гриндеру)

Стиль Предмет	«Визуалы»	«Аудиалы»	«Кинестетики»	«Левополушарники»	«Правополушарники»
Ино- странный язык	Чтение написанного на доске. Чтение статей, опорные схемы, слайд-лекции.	«Диалог» в четыре руки. Промо-смотры видеofilмов на ИЯ. Прослушивание аудиокассет.	Рольевые игры. Группы с переменным составом. Видеомагнитофон (преподаватель)		
Формы ЗУН	Письменный тест	Устный тест	Тест-действие, практическая работа руками.	Решение задач. Выполнение лексико-грамматических заданий.	Тест с открытыми вопросами

Словесность	Чтение рассказов	Прослушивание рассказов	Разыгрывание рассказа по ролям	Проанализировать рассказ. «Терминологический шквал». Чтение с поиском ошибок.	Сочинить рассказ. Словотворчество.
-------------	------------------	-------------------------	--------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------

Далее выявляется усредненный (основой) стиль учебной группы, класса, например: аудиальный + визуальный, правополушарный. Затем выявляются студенты, учащиеся, по стилю отличающиеся от основного стиля, и, следовательно, по преимуществу требующих индивидуального подхода. При этом важно учитывать стиль обучения преподавателя с основным стилем учения группы, класса. Каждое занятие, независимо ни от чего, должно быть полимодальным и биополушарным, то есть на нем должны быть задействованы все стили преподавания, хотя и в равной степени. Под модальностью в педагогике понимают тип восприятия в зависимости от ведущего канала восприятия информации. Условно выделяются 7 типов. Чистые типы: В – визуальный (зрительный); А – аудиальный (слуховой); К – кинестетический (моторный). Смешанные типы В + А, В + К, А + К. Гармоничный тип В + А + К.

Условием эффективности учения для визуалов являются тишина и покой, для аудиалов-шумовой фон («рабочий шум» или музыка) и покой; для кинестетиков-шумовой фон и движение. Согласно И. С. Сергееву, преподаватель должен организовать работу так, чтобы соблюдать следующие условия:

- 2/3 времени обучающиеся находились в покое, 1/3 – в движении;
- 1/3 времени в тишине, 2/3 – в шумовом фоне.

Нужно учитывать и виды учебной деятельности, ослабляющие умственную активность студентов различных типов. «Левополушарникам» мешают учиться: свободное обсуждение, групповое подведение итогов, слушание. «Правополушарникам» мешают: ожидание контролируемого выхода, объяснение. «Визуалам»: шумные помещения, ролевые игры. «Аудиалам»: тихие помещения, отсутствие взаимодействия. «Кинестетикам»: не способствует успеху работа с бумагой и ручкой.

Следующий проблемный вопрос касается индивидуализации уровня требований. Насколько правомочно обучающимся за одну и ту же работу (ответ) поставить различные оценки: «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно»? Безусловно, оценка выставляется не только за конечный результат, но определяется и сте-

пенью вложенных усилий. На наш взгляд, пятибалльная система оценок является несколько ограниченной, так как степень дифференциации отличных, хороших, удовлетворительных, неудовлетворительных ответов ограничивается узкими рамками. При такой системе не допускается ставить оценки «с плюсом» или «минусом». Поэтому критерий выставления оценок является не вполне объективным. Мы придерживаемся процентно-балльной системы выставления оценок, которая распространена в модульной технологии в дистанционном образовании. Разность процентов приравнивается к одной из оценок пятибалльной шкалы. Так, к примеру, за 95-100 % правильных ответов выставляется «отлично», за 81-94 % правильных ответов – «хорошо», за 65-80 % правильных ответов – «удовлетворительно», менее 65 % – «неудовлетворительно». Таким образом, разность процентов между оценками по модульно-балльной шкале составляет 5-15 %. Это позволяет разграничивать степень работы между «идеальной» и «близкой к идеальной», между «хорошей» и «условно хорошей», между «удовлетворительной» и «близкой к удовлетворительной», между «низкой» и «крайне низкой», что неприемлемо при пятибалльной системе оценок ЗУНов. Безусловно, в оценку должен включаться показатель вложенных усилий студентов, который определяется как коэффициент индивидуального участия. Коэффициент индивидуального участия определяется по следующей формуле:

$$K_i = n \% / p \%,$$

где $n \%$ – количественный процент выполненных заданий, $p \%$ – идеальный количественный процент. Таким образом, при K_i близкой к единице (0,95-1) добавляется 3 %, K_i (0,94-0,81) – 2 %, при K_i в пределах (0,8-0,65) – 1 %, при K_i менее 0,65-0 %.

Индивидуализация процесса обучения определяется индивидуальным проявлением личности. Ее подлинное проявление возможно только в процессе общения на иностранном языке. Сам процесс общения должен иметь речевую направленность. Для формирования знаний, умений, навыков необходимо использовать, по мнению Е. И. Пассова, «условно-речевые, а не языковые упражнения» [5]. Все упражнения должны быть направлены на говорение, а не проговаривание. Общение должно носить сугубо индивидуальный, субъективно-творческий характер. Эту же мысль высказывает С. Л. Рубинштейн: «Неверно думать... что всякая педагогическая работа должна сводиться к простому научению и тренировке, к обучению в узком смысле слова. Существует и другой, конечно, более трудный, но и более плодотворный путь – путь руководства самостоятельной мыслительной работой учащихся» [6]. Можно без преувеличения сказать, что индиви-

дуализация учебного процесса строится на личностно-деятельностном подходе. Личностно-деятельностный подход предполагает:

- обеспечение личностного проявления обучающихся во всех учебных ситуациях, его личностной самоактуализации и личностного роста;
- формирование активности самого студента, его готовности к решению проблемных задач;
- соединение внутренних и внешних мотивов у обучающихся, когда внешним является мотив достижения, а внутренним – познавательный мотив;
- принятие обучающимися учебной задачи и удовлетворение от ее решения в сотрудничестве с другими обучающимися;
- изменение позиции преподавателя информатора (носителя знаний, контролера) на позицию фасилитатора (помощника, координатора действий от англ. *facilitate* – облегчать, помогать, способствовать).

Таким образом, личностно-деятельностный подход при индивидуализации иноязычной деятельности является одним из главных средств создания мотивации и активности. Подтверждением тому является мнение А. Г. Асмолова о том, что индивидуализация-переход от социальной, коллективной деятельности к индивидуальным формам деятельности, средство проникновения в механизм обучения и воспитания личности, ее познавательной деятельности [1].

Подобный подход гарантирует позитивную мотивацию, а также подлинную внутреннюю, а не формальную внешнюю активность обучающихся. Внешняя активность сопряжена с активизацией группы и привлечением ее к участию в беседе. Внутренняя активность не требует дополнительных приемов активизации, ибо мотивация обучающихся настолько сильна, что потребность к общению возникает в них сами, поскольку речевые задачи затрагивают их как личность и они охотно вступают в контакт. Учитывая сказанное, мы считаем индивидуализацию закономерностью в обучении иностранному языку при ведущей роли личностного аспекта.

Кроме всего прочего, для успешного овладения языком и любым индивидуальным видом деятельности необходимо выработать у студентов положительную мотивацию к изучению иностранного языка, объективно оценивать и контролировать знания при помощи тестирования, изменить взаимоотношения между преподавателем и студентом в сторону демократизации учебного процесса. Преподаватель должен, прежде всего, стать во главе организации этого процесса, являясь квалифицированным помощником в самостоятельной работе студента, а уже затем – источником передачи знаний.

Литература

1. Асмолов, А. Г. Личность как предмет психологического исследования [Текст] / А. Г. Асмолов. – М., 1984.
2. Богданова, О. С. Формирование личного отношения учащихся к знаниям при обучении иностранному языку [Текст] / О. С. Богданова // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 6.
3. Захарова, Г. В. К вопросу об истории развития коммуникативного подхода к обучению иностранным языкам в Германии [Текст] / Г. В. Захарова // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 1.
4. Леонтьев, А. Н. Психолого-педагогической основы обновления методики преподавания иностранных языков [Текст] / А. Н. Леонтьев // Alma mater. – 1998. – № 12.
5. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [Текст] / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991.
6. Педагогическая энциклопедия [Текст] / под ред. И. А. Каирова, Ф. Н. Петрова. – М. : Сов. энциклопедия, 1965.
7. Рубинштейн, С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Психология индивидуальных различий. – М., 1982.
8. Сергеев, И. С. Основы педагогической деятельности [Текст] : учеб. пособие / И. С. Сергеев. – СПб. : Питер, 2004.
9. Технологии обучения. Современная гуманитарная академия [Текст] : учеб. пособие / под ред. В. Н. Фокиной. – М. : изд-во СГА, 2005.
10. Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе [Текст] : учеб. пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : Юнити-Дана, 2002.

СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ: ПРИНЦИПЫ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ

ШИЛОВА В. С.

г. Белгород, Белгородский государственный университет

Наши исследования, проводимые в области социально-экологического образования студентов, привели к необходимости установления принципов (от лат. – основа, начало) его функционирования. Принципы, как установлено, определяются законами и закономерностями, действующими в реальном взаимосвязанном мире, в каждом его элементе. Педагогическая реальность развивается по своим специфическим законам, среди которых главным выступает обяза-

тельное присвоение подрастающим поколением социального опыта старшего поколения (Ю. К. Бабанский, В. В. Краевский, М. Н. Скаткин, В. А. Сластенин). Этот закон определяет общие принципы функционирования образования, всех его направлений.

В социально-экологическом образовании обнаруживаются и свои, сугубо специфические зависимости, в частности, обусловленность основных компонентов содержания многоаспектностью предмета социальной экологии. Иначе говоря, состояние системы социально-экологического образования студентов определяется в конечном счете состоянием во времени и пространстве реальной системы социально-экологических отношений, объективно обусловленных необходимостью использования потенциала среды, удовлетворяющего различные человеческие потребности. Эта, общая для исследуемого процесса, закономерность влечет за собой проявление других, более конкретных зависимостей, способствующих его протеканию, например, взаимосвязь компонентов содержания социально-экологического образования студентов с соответствующей стороной социально-экологических отношений; взаимосвязь социально-экологической теории и практики в педагогическом процессе вуза и др.

Именно эти зависимости выступают источником формулирования основных требований эффективности протекания рассматриваемого процесса. Общенаучные принципы, специфические принципы общего образования (В. В. Краевский, М. Н. Скаткин), общего экологического образования (И. Д. Зверев, И. Т. Суравегина), принципы социально-экологического образования школьников, разработанные нами; указания Н. М. Мамедова и принципы профессиональной деятельности (В. Д. Шадриков) позволили сформулировать некоторые принципы организации и управления социально-экологического образования студентов.

Раскроем некоторые принципы организации. Так, принцип связи профессиональной и социально-экологической подготовки предполагает необходимость такой организации педагогического процесса, при которой становление профессиональной готовности личности студента связывается с формированием и социально-экологической готовности. Это означает, что каждый элемент готовности (интегративного личностного качества), в частности, мотивационный, ориентационный, операциональный, волевой, оценочный должны наполняться особым профессиональным и социально-экологическим содержанием. Последнее включает в себя профессиональные и социально-экологические знания, соответствующие им умения и навыки, опыт творчества в профессиональной деятельности, реализующейся во

взаимоотношениях с природной средой; ценностно-волевое отношение к ней. Такое наполнение обусловлено тем, что трудовая профессиональная деятельность является связующим звеном в системе «общество-природа». Именно в процессе труда используются условия и ресурсы природы, и именно в результате трудовой деятельности природному окружению наносится непоправимый ущерб. С другой стороны, существенным моментом трудовой деятельности является ее позитивная направленность во взаимодействии с природой. В связи с этим в процессе профессиональной подготовки студентов должна учитываться не только профессиональная готовность к труду, но и устойчивые установки, мотивы, черты характера специалиста, определяющие его нормативное поведение в окружающей среде.

Другой принцип организации социально-экологической образовательной деятельности – требование интеграции и дезинтеграции (от лат. *Integer* – полный, цельный, ненарушенный). Принцип интеграции является одним из основных в исследовании социоприродных процессов и явлений, их отображения в общественном сознании, в частности, в содержании образования. Так, в свое время И. Д. Зверев, И. Т. Суравегина сформулировали принципы экологического образования школьников, среди которых называется междисциплинарный подход. Его суть заключается в том, что экологическое образование рассматривается как идеальная, интегрированная идея, которая позволяет преодолеть разрозненность формируемых знаний, изолированность школьных дисциплин, их разобщенность.

Что касается дезинтеграции, то она раскрывается как рассеивание, разделение, расчленение, раздвоение, рассогласование, разъединение целого на части. В контексте дезинтеграции социально-экологическое образование представляет собой самостоятельный элемент системы образования (начального, среднего, высшего и послевузовского), развивающегося в соответствии со своими закономерностями, на своих принципах, достигает свои цели и задачи. В рамках профессионально-экологической подготовки принцип интеграции и дезинтеграции предполагает, с одной стороны, объединение всех компонентов подготовки специалиста вокруг идеи устойчивого развития страны, основу которого составляют новые экологические знания, не только объясняющие неизвестные стороны действительности, но и призывают выполнять предписывающие функции по отношению к человеческой деятельности, прежде всего к труду (Н. М. Мамедов). С другой стороны, выделенный принцип предполагает рассмотрение социально-экологического образования студентов как части высшего образования, как особое направление его профессиональной подго-

товки, элемент его общей культуры, фундамент практической деятельности в окружающей среде.

Следующий принцип организации СЭОС, обусловленный общенаучным принципом развития, выступает принцип достижения социально-экологической гармонии (греч. – согласованность, стройность в сочетании чего-либо) в профессиональной деятельности. В отношениях природы и общества, по мнению ученых, гармония выступает одной из форм этих отношений, объективируется в результате целенаправленной деятельности людей и имеет непосредственное практическое значение для разрешения кризисных социально-экологических ситуаций. На ступени высшего образования этот принцип предполагает согласованность целей и содержания профессиональной и общей экологической подготовки, использование методов, средств и форм этих направлений на общей основе, придание стройности педагогическому процессу, реализующему цели и задачи формирования социально-экологической и специальной готовности студентов. В рамках настоящего принципа целесообразна согласованность и основных составляющих целостного педагогического процесса: обучения и воспитания, включения студенческой молодежи в активную познавательную и практическую деятельность по освоению профессионального и социально-экологического опыта, усвоению норм и правил взаимодействия с природой в процессе работы по избранной специальности; проявлению собственной инициативы и творчества в установлении гармоничных отношений с природой.

Еще одним необходимым требованием в социально-экологическом образовании студентов выступает принцип рассмотрения социально-экологических отношений в контексте стратегии устойчивого развития. (Рио-де-Жанейро, 1992 г.). В широком смысле эта стратегия направлена на достижение гармонии в отношениях человека, общества и природы. По мнению Н. М. Мамедова, устойчивое развитие общества понимается как длительное непрерывное развитие системы «общество – природа», которое поддерживается обществом в целях не только нынешних, но и будущих поколений. Развитие будущих поколений не должно быть подорвано сегодня, что требует от современников новой, разумной культуры потребления, более широкого сохранения и поддержания системных качеств биосферы, ее способности воспроизводить свои ресурсы. Эта концепция связывает идеи эволюции, историзма с прогностикой, приобщая к заботе о будущем. Именно с этих позиций предлагаемый принцип обязывает изучать, исследовать, восстанавливать и воспроизводить природные условия и ресурсы, включенные в контекст профессиональной деятельности,

выявлять и использовать ее потенциал для гармонизации социоприродных отношений. Овладевая избранной специальностью, студенты должны убеждаться в объективном единстве природы, общества и культуры, историческом характере их отношений; в целостности теоретического и практического уровней познания и деятельности. С другой стороны, этот принцип предполагает осознание обществом, каждым человеком таких явлений действительности как: дисгармония, социально-экологические противоречия, кризисы, катастрофы, обусловленные нерациональной деятельностью человечества; осознание меры в использовании природных богатств в трудовом процессе; необходимости личного участия в поддерживаемом (устойчивом) развитии общества на глобальном, региональном и локальном уровнях. Кроме того, рассматриваемый принцип требует и особой деятельности в составе профессиональной – прогностической, сущность которой заключается в умении предвидеть, предсказывать результаты не только своей профессиональной деятельности, но и состояния природной среды, вовлеченной в производственный процесс, своего участия в развитии конкретных социоприродных взаимодействий, обусловленных избранной специальностью.

Не менее значимым в организации процесса социально-экологического образования студентов является и принцип саморегуляции (от лат. *regulare* – приводить в порядок, налаживать). Этот принцип в рамках подготовки к социально-экологическим отношениям требует развития каждым субъектом умения принять в качестве цели гармоничное взаимодействие с природными объектами в ходе трудовой деятельности; разработать программу экологически целесообразных действий, модель сопутствующих условий (главных и второстепенных); систему критериев эффективности профессиональной и социально-экологической деятельности; способы получения информации о ее результатах; оценивание полученных результатов с конкретной производственной целью и гармонией в конкретных социально-экологических взаимодействиях, как идеальной целью этих взаимодействий; умение принимать решения о необходимости и характере корректировки профессиональной и социально-экологической деятельности. Важность саморегуляции во взаимодействии с природным окружением, включая и трудовую деятельность, состоит в том, что она предполагает прежде всего активную позицию субъекта в решении каких-либо вопросов, обусловленных связями процессов, явлений реального мира, реализуется в индивидуальной форме, привносит разнообразие во внешние социоприродные процессы, сказывается на их результатах.

Другой необходимой группой принципов в социально-

экологическом образовании студентов выступают принципы управления их деятельностью.

Одним из этих принципов является принцип связи СЭОС с рациональным природопользованием в повседневной жизни и деятельности. Он обусловлен, во-первых, общенаучным принципом всеобщей связи, во-вторых, общепризнанным в отечественной психологии и педагогике законом единства сознания и деятельности (А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). Этот принцип означает, с одной стороны, сформированные в специально созданных условиях социально-экологические знания, умения, навыки; с другой – знания о взаимодействии общества с природой, приобретаемые в непосредственном взаимодействии с ней, в частности, в трудовой деятельности, предметом которой выступают природные условия и ресурсы; художественной деятельности, где окружающая природа выступает объектом познания и отображения специфическими средствами ее свойств и связей; в других видах деятельности, так или иначе вовлекаемых в социально-экологические отношения. Вместе с тем в обоих случаях обучающиеся должны убеждаться в необходимости рационального использования природного потенциала, его охраны, восстановления, возобновления; необходимости получения истинных знаний о взаимодействии общества с природой, современном состоянии и тенденциях развития, обязательности формирования экологически целесообразного поведения и деятельности.

Рассматривая этот принцип с точки зрения построения целостного педагогического процесса в условиях вуза, следует отметить, что формирование когнитивного компонента готовности студентов к рациональному природопользованию должно сочетаться с формированием мотивационно-потребностного и операционально-деятельностного компонентов, продолжаться в реальной практической деятельности по бережению и облагораживанию среды жизни людей. При этом особый акцент делается на возможностях избранной профессии в решении социально-экологических задач, на потенциале коллективных отношений, способных преодолевать возникающие в системе «природа – общество» противоречия; на возможность каждого человека вносить свой вклад в распространение идеи бережного отношения к окружающей среде во всех сферах производственной и непроизводственной деятельности.

Принцип соответствия управления и самоуправления в процессе социально-экологического образования студентов. Он исходит из двух основных позиций: управления педагогической системой и самоуправления личности в структуре этого процесса. Управление педагогическим процессом в вузе предполагает выполнение основных пе-

дагогических функций: анализа, целеполагания и планирования, организации, контроля, регулирования и коррекции с целью упорядочения этого процесса или перевода его в новое, более качественное состояние (Т. И. Шамова). Самоуправление личности предполагает управление личностью своим состоянием, своей деятельностью, своими условиями существования. Необходимыми составляющими самоуправления выступают: самоанализ, самооценка, самоорганизация, самоконтроль, саморегулирование. Исходя из этих двух позиций, определялась сущность раскрываемого принципа. Он предполагает такое требование, при котором управление создает внешние условия для успешного функционирования процесса социально-экологического образования студентов: учебно-методические, финансово-материальные, обеспеченность преподавательскими кадрами и т.п.; самоуправление содействует усвоению социально-экологического опыта, основные компоненты которого изложены в учебных планах, программах, учебных пособиях и других источниках; включению в активную деятельность по рациональному природопользованию; пропаганде социально-экологических знаний среди широких масс населения.

Принцип вариативности социально-экологического образования студентов (от лат. *variāns* – изменяющийся) предполагает существование многих возможных вариантов образования студентов в области взаимодействия с окружающей средой. Вариативность в этом случае относится ко всем элементам целостного педагогического процесса: целям, содержанию, методам, средствам и формам организации, контролю за состоянием процесса; обнаруживается в видоизменении существующих сегодня учебных нормативных документов (планов, программ, учебных пособий и т.п.); в разработке новых образовательных концепций, отражающих систему «природа – общество» и учитывающих «... интеллектуальный климат эпохи, доминирующих ценностно-мировоззренческие установки, богатство многообразных духовных потребностей общества» (Н. М. Мамедов).

С другой стороны, существование разнообразных подходов к решению задач социально-экологического образования студентов позволяет каждому его участнику, прежде всего педагогам и обучающимся, реализовывать и свое право выбора варианта подготовки к установлению гармоничных отношений со средой в условиях вуза; выбора такого варианта, который, помимо образовательных и профессиональных задач, способствовал бы раскрытию способностей отдельной личности, их развитию, реализации творческого потенциала; позволял бы выбрать соответствующий условиям вариант управления, в целом гуманизировать процесс.

Тесно связан с предыдущим принцип альтернативности и дополнительности учебного познания социально-экологических отношений (от лат. *alternative* – один из двух). Обязательность этого принципа в социально-экологическом образовании студентов определена необходимостью вариативного развития современной науки, о чем пишут многие ученые (Н. М. Мамедов, А. Д. Урсул и др.). Так, Н. М. Мамедов подчеркивает, что наука все больше отходит от линейного способа мышления. Если монистический подход в науке был оправдан исторически и его результаты были достаточны, когда исследовались отношения простых стабильных систем, то настоящие мировые процессы являются в основном не линейными, поэтому требуют дополнительных альтернативных средств научного познания. Автор отмечает, что сейчас осознается невозможность отождествления научности с однозначностью, теоретичности с монистичностью и, что существующие в науке различные, часто взаимоисключающие концепции и теории, становятся сегодня вполне закономерным явлением. Такое отражение реальной картины бытия должно найти свое преломление и в образовании.

В условиях образовательного процесса в вузе этот принцип требует изучения социально-экологических отношений с позиции различных наук; поиска общей методологической основы, объединяющей различные концепции взаимодействия природы и общества; выявления дополнительных источников выделения особенностей этого взаимодействия и отображения его в рамках научных знаний. Вместе с тем, принцип позволяет привлекать информацию, представленную не только наукой, но и другими формами общественного сознания: философией, политикой, правом, искусством, моралью, религией и др.

Одним из важнейших принципов управления процессом социально-экологического образования студентов выступает принцип формирования социально-экологической ответственности. Ответственность психологи понимают как осуществляемый в различных формах контроль за деятельностью субъекта с точки зрения выполнения им принятых норм и правил. Этот принцип сформулирован российскими учеными И. Д. Зверевым, Н. М. Мамедовым, И. Т. Суравегиной, в контексте общего экологического образования школьников. Под экологической ответственностью И. Т. Суравегина понимает меру свободы человека в условиях экологической необходимости как единства сознания, чувства и воли, как мировоззрение, опирающееся на конкретное знание.

Рассматриваемый принцип требует сознательного соблюдения студентами в процессе овладения ими избранной специальности, а

также в дальнейшей профессиональной деятельности моральных принципов и нравственных норм взаимодействия с природной средой в соответствии с перспективой устойчивого развития общества, гармоничных социально-экологических отношений. Освоение избранной профессии позволит студентам знакомиться с ее возможностями преодоления социально-экологических противоречий, овладения способами ликвидации нанесенного природе ущерба, восстановления ее производственного, культурного, оздоровительного потенциала, раскрытия новых возможностей для ее познания и включения в процесс жизнедеятельности. В контексте рассматриваемого принципа следует учесть мнение психологов, которые подчеркивают, что ответственность за принятие и успех решения (особенно в коллективе) определяется во многом уровнем развития этого коллектива, например студенческой группы, ее сплоченностью, общими ценностными ориентациями, эмоциональной идентификацией, в частности, по отношению к природному окружению. Вместе с тем учеными доказано, что есть реальная возможность психолого-педагогического влияния на процесс формирования у членов коллектива самокритичности и адекватной оценки степени личной ответственности за исход общего дела.

Литература

1. Дидактика средней школы [Текст] / под ред. М. Н. Скаткина. – М., 1982.
2. Зверев, И. Д. Экологическое образование школьников [Текст] / И. Д. Зверев, И. Т. Суравегина. – М., 1983.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М., 1975.
4. Мамедов, Н. М. Культура, экология, образования [Текст] / Н. М. Мамедов. – М., 1996.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М., 1989.
6. Скаткин, М. Н. Содержание общего среднего образования [Текст] / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. – М., 1981.
7. Слостенин, В. А. Педагогика [Текст] / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М., 2002.
8. Суравегина, И. Т. Учителю об экологическом образовании [Текст] / И. Т. Суравегина. – М., 1999.
9. Словарь иностранных слов [Текст]. – М., 1982.
10. Философия экологического образования [Текст]. – М., 2002.
11. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М., 1996.

12. Шамова, Т. И. Внутришкольное образование [Текст] / Т. И. Шамова. – М., 1992.

13. Шилова, В. С. Социально-экологическое образование школьников [Текст] / В. С. Шилова. – М., 1999.

14. Шилова, В. С. Социально-экологическое образование студентов [Текст] / В. С. Шилова. – М., 2006.

ПЕРСПЕКТИВЫ СОЗДАНИЯ ТЕХНОПАРКОВЫХ СТРУКТУР НА БАЗЕ АГРАРНОГО ВУЗА (НА ПРИМЕРЕ ОРЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

БУХВОСТОВ Ю. В.

г. Орел, Орловский государственный аграрный университет

Агропромышленный комплекс имеет особое значение в экономике страны. Он относится к числу основных народнохозяйственных комплексов, определяющих условия поддержания жизнедеятельности общества. Значение его не только в обеспечении потребностей людей в продуктах питания, но в том, что он существенно влияет на занятость населения и эффективность всего национального производства. На современном этапе подъем аграрного сектора невозможен без перехода на инновационный путь развития, который является главным фактором повышения эффективности в условиях рыночной экономики. Другими словами, инновационная деятельность должна быть направлена на создание благоприятного экономического климата и являться связующим звеном между сферой «чистой» науки и производством. Сегодня в мире формируется новая парадигма экономического роста на базе использования знаний, называемая инновационным развитием.

Приоритетами в сфере инноватики агропромышленного комплекса являются:

– энерго- и ресурсосберегающие технологии производства, хранения и переработки сельскохозяйственной продукции;

– инновации, способствующие заполнению внутреннего рынка дешевыми и качественными продуктами питания, отечественного производства;

– нововведения, позволяющие повысить надежность, эффективность, ремонтпригодность сельскохозяйственных машин и механизмов, продлить срок их службы, повысить производительность.

Одним из вариантов решения поставленных приоритетных задач является точечная технология инновационной деятельности, которая

заключается в том, что на конкретных территориях концентрируется инновационный потенциал региона, создаются «точки экономического роста» базы апробации новых технологий. В качестве таких полигонов выступают агротехнопарки. Опыт функционирования аграрных технопарковых формирований показывает, что все они носят направленный характер, связанный со спецификой агропромышленного производства. Практически каждое такое формирование организовано на рыночных условиях и объединяет в своем составе научные учреждения или вузы, подразделения по целевой подготовке кадров, доработке, тиражированию и реализации (освоению) в производстве прикладных разработок, поставляемых потребителю в виде интеллектуального или материального товара.

Стратегическим направлением инновационного развития АПК Орловской области на перспективу является создание технопарковой структуры на базе Орловского государственного аграрного университета. Ученые университета ведут глубокие научные исследования по приоритетным направлениям развития АПК. С рядом зарубежных и Российских университетов и НИИ сформированы творческие научные коллективы. На базе Орловского агроуниверситета создана одна из первых в стране Ассоциация «Университетский научно-образовательный комплекс Орловщины». В нее вошли ВНИИ ЗБК, ВНИИ СПК, ВНИИ охраны труда, Шатиловская опытная станция и другие научные учреждения. Таким образом, созданы условия для более эффективного использования интеллектуальных и материальных ресурсов университета и НИИ.

Инновационная деятельность в университете осуществляется по приоритетным направлениям развития АПК: животноводство; экономика, организация и управление; растениеводство и земледелие; переработка и хранение продукции растениеводства и животноводства; механизация, электрификация и автоматизация агропромышленного производства, и эксплуатация средств механизации и электрификации, совершенствование системы подготовки кадров. Налаженная система перспективного планирования НИР, тесная связь с производством, партнерские отношения с ведущими НИИ и Россельхозакадемией, зарубежными вузами, научно-исследовательская работа в университете ориентирована на создание инновационного продукта.

По каждому из приоритетных направлений сформировались инновационные коллективы. В настоящее время успешно функционируют: интертехнопарк, бизнес-центр, учебно-выставочный центр, учебный центр по охране труда, региональный биотехнологический центр сельскохозяйственных растений, научно-производственный центр биотехнологии сельскохозяйственных животных, научно-исследовательская испытательная лаборатория, научно-исследовательская часть, патентная служба, отдел проблемных исследований сельского хозяйства, лечебно-

диагностический ветеринарный центр, центр инжиниринговых и консалтинговых услуг, учебно-производственное предприятие «Лаврово-Саксония», учебно-производственное предприятие по техническому обслуживанию «Техсервис», учебно-опытное хозяйство «Лавровское». В настоящее время в университете создана интеллектуальная и методическая основа для расширения перечня инновационных структур, для последующего создания агротехнопарка.

Региональный агротехнопарк создается для решения и реализации следующих целей и задач: ускорение инновационной деятельности и развитие инновационной составляющей агропромышленного комплекса, способствующих решению экономических, экологических и социальных проблем области; участие в создании областного инновационно-технологического центра; активизации научно-технической и технологической деятельности ученых; создании мелких фирм по выпуску наукоемкой продукции по новейшим технологиям; трансферт новейших технологий в отечественную промышленность и в зарубежные страны; развитие инфраструктуры инновационного процесса и т.д.

В современных условиях развития экономики регионов особое значение приобретает координация совместных усилий промышленных предприятий, имеющих производственные площади, опыт проектирования и освоения выпуска образцов новой техники и новейших технологий, и вузов, обладающих значительным потенциалом интеллектуальной собственности и опытом инновационной деятельности.

Мировая политика показывает, что в последние десятилетия почти 2/3 прироста производства сельскохозяйственной продукции связано с реализацией научно-технического прогресса. Особенности современной интенсификации сельскохозяйственного производства заключается в качественном изменении ресурсов, позволяющем существенно повысить эффективность их использования. В сложившихся условиях возрастает востребованность науки как генератора научно-технического прогресса, а необходимость общего развития отрасли и отраслевой науки понимается как ее научно-техническое развитие.

К сожалению, сегодня инновационный потенциал АПК в стране используется в пределах 4-5 %, в то время как в США этот показатель составляет 50 %. Доля наукоемкой продукции в АПК России не превышает 0,3 % от общего объема, а в развитых странах составляет более 20 %.

На федеральном и региональном уровне в целях формирования благоприятной инновационной среды целесообразна организация агротехнопарка, способствующая интеграции научных идей, технологий и методов аграрной науки в производство, а также совершенствование работы информационно-консультативной службы.

Внедрение наиболее перспективных инновационных проектов на государственном, региональном и внутрихозяйственном уровне

способно привести к существенному повышению экономической, финансовой и социальной стабильности хозяйствующих субъектов. Функционирование агротехнопарка будет содействовать обеспечению социально-экономического развития области за счет реализации инновационного научно-технического потенциала, обеспечению роста налогооблагаемой базы и экономического потенциала региона.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ КАК ФАКТОРА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

ВАРНИКОВА О. В., ХУДЯКОВ В. А., ЛЕСОВА Н. Г.

г. Пенза, Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства

Совет Европы выделяет базовые компетенции, необходимые сегодня любым специалистам:

1. Политические и социальные компетенции, связанные со способностью брать на себя ответственность, участвовать в функционировании и развитии демократических институтов.
2. Компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе и позволяющие жить с людьми разных культур, языков и религий.
3. Компетенции, связанные с возникновением общества информации. Владение новыми технологиями и способность критического отношения к информации СМИ и Интернета.
4. Компетенции, реализующие способность и желание учиться всю жизнь, не только в профессиональном плане, но и в личной и общественной жизни. [1]

Актуальность проблемы обусловлена тем, что в условиях становления новой демократичной системы образования и гуманитаризации этого процесса произошли изменения и в педагогических подходах к процессу обучения. Переход к педагогике сотрудничества и к реализации приоритетных направлений современного образования, в качестве которых сейчас рассматриваются информатика и иностранные языки (ИЯ), необходимо решить ряд задач:

- административный аппарат и педагогический коллектив вуза должны принять изменившуюся позицию в отношении к иностранным языкам;
- для реализации данной концепции необходимо принять надёжную законодательную базу;

- изучение только одного английского языка не должно стать тенденцией к вытеснению других иностранных языков;
- не допускать отток преподавателей ИЯ в сферу бизнеса;
- использовать при обучении иностранным языкам инновационные технологии и современные методики;
- использовать в процессе обучения ИЯ адекватные средства;
- обеспечить организацию мониторинга в отслеживании уровня и качества знаний студентов;
- усилить роль иностранных языков в воспитательном процессе вуза [2].

Рассмотрим подробнее возможности решения каждой задачи.

Чтобы положительно решить первую задачу, недостаточно просто принять концепцию, намного сложнее изменить отношение к процессу обучения ИЯ в частности в высшей школе. Некорректное понимание этой проблемы со стороны людей, не владеющих каким-либо иностранным языком и методикой его обучения, становится причиной всех последующих задач.

Практика обучения иностранным языкам не стоит на месте. Очень важно закрепить законодательно все позитивные процессы, связанные с потребностью общества применительно к проблеме обучения иностранным языкам. В то же время не следует попадать под влияние существующей в мире тенденции вытеснения английским языком других иностранных языков. ЮНЕСКО провозгласила XXI век веком полиглотов. Совет Европы призывает к языковому плюрализму. А наше общество не реагирует на эти призывы и, по всей видимости, недостаточно информировано об этом: донести информацию о том, что изучение только одного английского языка означает ориентацию на англо-американскую культуру и недооценку исторически сложившихся культурных связей с Германией, Францией, Испанией. Кроме того, общественно-политические и экономические связи многих регионов нашей страны идут непосредственно с Германией, Францией, Испанией. Владение немецким, французским или испанским языками влияет на решение проблем трудоустройства выпускников школ и высших учебных заведений. Решение проблемы давно известно, стоит только обратиться к опыту других стран: введение двух иностранных языков с учётом потребностей и тенденций развития конкретного региона. Широкая, грамотная просветительская работа среди населения и квалифицированный кадровый состав преподавателей станут основным условием решения этой проблемы.

Решение следующей задачи связано с оттоком преподавателей в бизнес, с одной стороны; с другой стороны – чрезмерное увлечение ад-

министрации разного уровня платными образовательными услугами, что требует упорядочения вопросов заработной платы преподавателей.

Признание изучения ИЯ приоритетным направлением требует на всех этапах – дошкольном, школьном, вузовском, послевузовском – существенного повышения квалификации учителей школы и преподавателей вузов. Большое значение имеет также творческий потенциал преподавателей. Недооценка кадрового потенциала, не по формальным признакам (уровень квалификации), а по достижениям, студентов (олимпиады, конкурсы) часто приводит администрацию учебного заведения к практическим и этическим просчётам.

Следующим проблемным моментом является проблема выбора учебника или учебного пособия, адекватного конкретному профильному этапу обучения ИЯ. Использование зарубежного учебника как основного, как показал опыт, не позволяет в системе высшей технической школы качественно обучать студентов. Менталитет нашего студенчества, рынок рабочих мест, отсутствие материальных средств сопровождения таких курсов обучения не позволяет индивидуализировать и дифференцировать учебный процесс. В то же время методическая подготовка преподавателей вузов не всегда бывает достаточной для создания учебников и учебных пособий, адекватных учебному процессу по ИЯ в конкретном вузе, по конкретным специальностям. Следует подчеркнуть, что именно такие учебно-методические материалы, как основные, утверждённые и рекомендованные соответствующими УМО по специальности (по профилю) могли бы стать идеальным решением вопроса. Более того, в качестве сопровождения к таким учебникам возможно создание мультимедийных, электронных и тестовых приложений [3].

В последнее время всё чаще подчёркивается значимость ИЯ как важного фактора воспитания человека культуры. Иностранный язык, как учебная дисциплина, это полный набор эффективных средств, способствующих приобщению к мировой культуре в сравнении и осознании собственной культуры. Это предполагает формирование следующих необходимых личностных качеств выпускников:

- готовность к решению различных проблем, решение которых будет опираться на целый спектр знаний, умений и навыков (ЗУН), полученных в разных предметных областях;
- способность к самообразованию, обновление и совершенствование ЗУН, применительно к изменяющимся условиям;
- коммуникативная компетентность в устном и письменном общении с учетом социокультурных отличий современного поликультурного мира, информационная грамотность [4].

Таким образом, принимая во внимание меняющиеся междуна-

родные, государственные, региональные условия развития экономики и социальных сфер жизни, необходимо обновление содержания образования по иностранным языкам, в частности в высшей профессиональной школе. Образовательные учреждения должны переработать качественное содержание учебных программ и курсов в соответствии с теми профессиональными компетенциями, которые позволят вооружить современную молодежь не просто знаниями и умениями, а сформировать у будущих специалистов определенные качества личности, что в совокупности даст профессиональную компетентность [3].

Говоря о мобильности молодого человека в профессиональном сообществе, следует выделить роль культуры в воспитании студентов за период их обучения в высшем учебном заведении. Потенциал иностранного языка как учебной дисциплины, как показывают современные методические исследования, достаточно велик, чтобы усилить значение ИЯ в конкретных ситуациях и повлиять на развитие иноязычной компетенции у студентов. Предполагается, что, обучая иностранному языку, следует акцентировать внимание на развитие умений устной и письменной передачи информации с представителями разных культур. Носители языка не всегда готовы принять во внимание языковые трудности, с которыми сталкиваются наши студенты, заявляющие о желании пройти обучение за рубежом или получить там работу, даже временную. Причина этому – низкий уровень культуры у большей части студенчества. На вопрос «Почему вы хотите изучить английский язык?» звучит чаще всего примитивный ответ «Потому что компьютер на английском».

К настоящему моменту в теории и практике преподавания иностранных языков в высшей технической школе накоплен большой опыт, что отражено в образовательных программах по иностранному языку профильного уровня. Поэтому иностранный язык как учебная дисциплина может служить как средство формирования профессиональной компетентности будущего выпускника.

Основная идея заключается в том, чтобы при реализации подхода к пониманию сущности профессиональной компетенции выпускника технического вуза при обучении иностранному языку появляется необходимость рассмотрения проблемы в трех аспектах:

- формирование социальной позиции выпускника;
- формирование социокультурной и компенсаторной компетенции у студентов при обучении иностранным языкам;
- профессионализация студентов как процесс интеграции человека в систему профессиональных отношений, в различные типы профессиональных общностей, усвоение им элементов профессиональной культуры (язык, речь), профессиональных норм и ценностей

(межкультурный диалог на профессиональные темы), на основе которых формируется профессионал, готовый к определенной социальной роли в общей системе профессиональных отношений.

Знание даже одного иностранного языка позволяет человеку проникнуть в систему языковых ценностей другой страны с тем, чтобы ознакомиться с той частью национального достояния, которой гордится носитель языка. Следовательно, на современном этапе преподавания иностранных языков международного общения, знание культуры страны изучаемого языка в сравнении с культурой родного позволит использовать язык в формировании готовности студентов к будущей профессиональной деятельности не только в рамках российского социума, но и на международном уровне.

Мы считаем, что процесс профессиональной и социальной адаптации молодого специалиста должен проходить в процессе получения высшего профессионального образования, а не в результате его.

Литература

1. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning. – Strasbourg : Council of Europe, 1994.

2. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 гг. (утв. распоряжением Правительства РФ от 3 сентября 2005 г. № 1340-р) [Текст]. – М. : ТЦ Сфера, 2006. – 32 с.

3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Текст]. – М. : Министерство образования Российской Федерации, 2000.

4. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций [Текст] / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЗООПСИХОЛОГИИ И СРАВНИТЕЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

ЖАДОБКО Е. Б.

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

Широкие возможности для развития творческого мышления студентов-психологов открывают активные формы проведения лекций, семинарско-практических занятий. В ходе исследования были

выявлены педагогические условия, которые необходимо учитывать при формировании мыслительной активности студентов.

Глубокие преобразования, происходящие в современном обществе, выдвигают новые требования к подготовке специалистов в вузе. Важнейшей целью современного образования является создание таких условий в ходе учебного процесса, которые бы способствовали развитию творческой активности студентов.

Современное понимание формирования активности личности носит многоаспектный характер. В психологии активность личности, обусловленная внутренними побуждениями человека, рассматривается в реактивности поведению, зависящему главным образом от внешних воздействий и «подстраивающемся» под заданные условия. В практике обучения и воспитания нередко встречается недооценка, можно сказать даже пренебрежение, формированию активности личности.

В педагогической науке, при рассмотрении данной проблемы, еще существует представление о том, что формирование активности – это обучение, которое предусматривает усвоение обучающимися задаваемого материала и своевременное (на опросе, экзамене) воспроизведение сведений и отработанных действий. Результаты такого подхода впоследствии сказываются негативно. Не привыкшие к активному поиску решения познавательных задач и проблемных вопросов, некоторые студенты оказываются в тупике, когда следует отойти от усвоенных шаблонов решения. Творчеству нельзя научить, но можно создать условия, при которых творческие способности личности могут проявиться наиболее полно.

Педагогические вузы России ведут сегодня интенсивный поиск форм, методов и приемов совершенствования естественнонаучной подготовки студентов, способствующих стимулированию у них познавательной активности, развитию интереса к проблемам естествознания.

Активизация деятельности студентов на занятиях по зоопсихологии и сравнительной психологии, формирование их познавательного интереса во время аудиторных занятий возможны за счет совершенствования их содержательной и методической стороны.

Прежде чем знакомить студентов с основными зоопсихологическими понятиями, проводится тестирование, позволяющее выявить уровень биологической подготовки, сформированность личностного отношения к животным, обсуждается вопрос: «Что нужно знать, чтобы понять и сохранить мир животных?»

В ходе групповой работы выясняется понимание студентами уникальности, ценности каждого животного организма, обращается внимание на значимость зоопсихологических знаний в психотерапии

и развивающей работе с детьми (анималотерапия), использование животных в лечении и реабилитации людей с психическими расстройствами и с ограничением двигательных возможностей и др.

На вводных занятиях по зоопсихологии представляется важным познакомить студентов с исследованиями Д. Гудол, Д. Фосси, Н. Н. Ладыгиной-Котс, которые жили в самых удивительных местах, изучая жизнь антропоидных животных.

Перед просмотром видеоматериалов о работе этих одержимых своей профессией ученых студентам предлагается обратить внимание на вопросы: 1. Почему среди великих загадок природы, к познанию которых с древнейших времен стремился человеческий ум, психика животных занимает одно из первых мест? 2. Ограничена ли умственная деятельность шимпанзе, гориллы и других приматов; объясните почему? 3. Почему без данных о высших психических функциях приматов не может обойтись антропология?

Развернувшаяся дискуссия позволяет подвести студентов к важнейшему мировоззренческому обобщению: поведение большинства животных целиком детерминируется наглядно-воспринимаемой ситуацией, опытом прошлого. Но животное никогда не может выйти за пределы этой наглядной ситуации, абстрагироваться от нее. Животное не может регулировать свое поведение предвидением, возникающим в результате усвоенного принципа действия. Это и является очень четко выявленной особенностью поведения животных. Это «водораздел» между поведением животного и человека.

Но в то же время исследования Д. Гудол, более тридцати лет наблюдавшей за жизнью шимпанзе в естественной среде и других этологов, приводят нас к выводу, что для высших приматов характерно рассудочное поведение, включающее умение планировать, предвидеть, способность выделять промежуточные цели и искать пути их достижения, вычленять существенные моменты данной проблемы.

Важнейшей целью современного образования является создание в ходе учебного процесса таких условий, которые бы способствовали развитию творческой активности студентов. Самый высокий уровень творческой самостоятельности – это постановка самими студентами проблемы и нахождение путей ее решения. Процесс овладения новыми знаниями сопровождается формированием и развитием творческого мышления, которые позволяют студенту самостоятельно проверить усваиваемую истину, определить ее достоверность столкновением с противоречащими ей фактами. Эта особенность творческой деятельности проявляется, прежде всего, в непрерывном умственном развитии, в формировании познавательных способностей.

Так, на семинарском занятии на тему «Инстинкт и интеллект» в ходе дискуссии, развернувшейся после просмотра видеофильма «Разум животных» студентами формулируется вопрос: «Мы узнали, что пчелы демонстрируют очень сложные формы поведения: возрастная смена деятельности, танцы и др. Человек «освоил» пчелиный «язык», общаясь с этими насекомыми с помощью «пчелиного робота». Почему же мы не можем говорить о рассудочном поведении этих животных?»

На лекциях по зоопсихологии перед студентами ставятся «сквозные», проблемные вопросы, например: 1. Известно, что И. П. Павлов неодобрительно относился к гипотезе о наличии у животных более сложных форм высшей нервной деятельности, чем условный рефлекс. Почему же в последние годы жизни он высказал принципиально новые представления о наличии у животных более высокого уровня интегративной деятельности мозга, чем условный рефлекс? 2. Известно, что супруги Гарднеры и Примак были представителями двух во многом расходившихся в теоретическом плане направлений в изучении поведения животных – этологии и бихевиоризма. Почему же именно различные подходы этих исследователей способствовали прогрессу в познании наиболее сложных форм высшей нервной деятельности приматов?

Весь процесс обучения сегодня должен быть направлен главным образом не на получение и накопление информации и освоение традиционных способов деятельности, а на выявление и формирование способностей к самостоятельному получению знаний и творческому их применению. Формирование активности студентов в образовательном процессе происходит тогда, когда они побуждаются к деятельности (учебной, познавательной и др.) не инструкциями, а сформированными внутренними мотивациями.

Для формирования активности студентов следует создавать определенные педагогические условия в образовательном процессе. Проведенные нами исследования позволили выявить некоторые из них: наличие системы диагностики и объективного контроля за креативностью студентов; формирование знаний у участников образовательного процесса в области технологии формирования активности; обеспечение материально-технической базы для организации творческой деятельности студентов; наличие эмоционально-положительной установки на лекционных и практических занятиях; практическая включенность всех участников образовательного процесса в учебную, познавательную деятельность; наличие единых педагогических требований в системе «студент – преподаватель» по организации активности студентов; лично-ориентированный и дифференцированный подходы.

Классификация педагогических условий была осуществлена в соответствии с возможностью влияния на них. Данные условия делятся на объективные и субъективные. Как показывает опыт, некоторые из них с трудом поддаются изменению, так как зависят от внешних обстоятельств. Другие изменяются по мере возрастания степени осознанности действий участников образовательного процесса.

Но все эти условия необходимо учитывать при формировании творческой активности студентов на занятиях по зоопсихологии.

Литература

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. – М., 1991.
2. Кавтарадзе, Д. Н. Обучение и игра: введение в активные методы обучения [Текст] / Д. Н. Кавтарадзе. – М., 1998.
3. Смолкин, А. А. Методы активного обучения [Текст] : науч.-метод. пособие / А. А. Смолкин. – М., 1991.
4. Махмутов, М. И. Организация проблемного обучения в школе [Текст] / М. И. Махмутов. – М., 1986.
5. Ясвин, В. А. Психология отношения к природе [Текст] / В. А. Ясвин. – М., 2000.

СТИЛИСТИКА СОВРЕМЕННОГО АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА. ГАЗЕТНЫЙ СТИЛЬ

ЗАКИЕВА Л. Г.

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

Проблемы стилистики с каждым годом привлекают к себе внимание все более широкого круга лингвистов и литературоведов, а сама стилистика, развиваясь, все более дифференцируется и распадается на несколько отдельных специализированных дисциплин. Одновременно в стилистике, так же как и в другой науке, происходит и противоположно направленный процесс, а именно интеграция, то есть усиление взаимного влияния разных отраслей знания и появление новых синтетических разделов, объединяющих и обобщающих данные дисциплин. Стилистика считается одной из отраслей прикладной лингвистики. Ее практическая полезность разнообразна и тесно связана с повышением общей культуры. Она не только развивает навыки вдумчивого чтения, но и дает основу для развития художественного вкуса. Она способст-

вует нормализации языка и помогает его носителям хорошо и выразительно говорить и писать.

Стилистика языка исследует, с одной стороны, специфику языковых подсистем, называемых функциональными стилями, характеризующихся своеобразием словаря, фразеологии и синтаксиса, и, с другой стороны, – эмоциональные и оценочные свойства различных языковых средств. Стилистика речи изучает отдельные реальные тексты, рассматривая, каким образом они передают содержание, не только следуя нормам известным грамматике и стилистике языка, но и на основе значащих отклонений от этих норм. В разных ситуациях язык как средство общения используется по-разному. Сообщение об одном и том же факте действительности может принимать разные формы в зависимости от того, происходит ли общение в официальной, деловой или бытовой обстановке. При толковании текста важно помнить, что информация в речи может быть двух видов: 1) информация, не связанная с обстановкой акта коммуникации, а составляющая самый предмет сообщения; 2) информация, связанная с условиями и участниками акта коммуникации.

Система функциональных стилей находится в состоянии непрерывного развития. Сами стили обособлены в разной степени: границы некоторых из них определить нелегко, а стили трудно отделить от жанров. Эти трудности особенно заметны в газетном стиле. В нем различаются две разновидности: 1) стиль газетных сообщений, заголовков и объявлений, которые и составляют существо газетного стиля, и 2) стиль газетных статей, составляющих разновидность публицистического стиля и стиля эссе. Социальная ситуация общения для газеты специфична. Газета рассчитана на массовую аудиторию, которую она должна удержать и заставить себя читать. Отсюда необходимость так организовать газетную информацию, чтобы передать ее быстро, сжать, сообщить основное, даже если статья не будет дочитана до конца, и оказать на читателя определенное воздействие.

Газетный стиль отличается обилием штампов и это создает своеобразие стилеобразующих факторов статьи. При количественно-качественной характеристике газетной лексики отмечается большой процент собственных имен: названий учреждений, организаций и компаний, а также высокий процент числительных и множество дат. Газетному и публицистическому стилям свойственны все языковые функции за исключением эстетической и контактоустанавливающей. Особую функцию выполняют заголовки, которые должны бросаться в глаза и привлекать к себе внимание. Специфическое построение английских газетных заголовков служит различным целям: они должны заставить читателя заинтере-

соваться заметкой и обеспечивают компрессию информации.

1. «JNP to become transshipment hub».
2. «December start-up for Sepetiba».
3. «Benelux banana battle».

Заглавия кратко передают содержание информации. Специфична краткость – опущение глаголов, употребление буквенной аббревиатуры. Таким образом, читатель может получить самое общее представление о главных событиях по заголовкам и прочесть полностью только то, что его особо интересует.

Следующей отличительной чертой газетного стиля является множество цитат прямой речи и развитая система различных способов передачи чужой речи. Один из специфически газетных способов – недословная, сокращенная передача речи с примечаниями журналиста в запятых; цитируемая речь приводится при этом без кавычек. Такую прямую речь называют «вольной прямой речью», «неотмеченной» или «адаптированной». Но еще больше случаев прямой речи, отмеченной кавычками. Слова, вводящие чужую речь, могут содержать оценочную коннотацию:

«We intend to be the first Brazilian port to contract our own dockers and not those supplied by the union», port director Humbert Freitas explained.

Из лексико-фразеологических особенностей газеты надо отметить замену простого глагола устойчивым сочетанием, что добавляет в каждое предложение лишние слоги и создает впечатление большей главности: *render imperative, militate against, make contact with, be subjected to, have the effect of, play a leading role in, exhibit a tendency to, serve the purpose of, etc.* В таких сочетаниях чаще всего участвуют глаголы широкой семантики, такие как *prove, render, serve, form, play*, сочетающиеся с абстрактными существительными или прилагательными. Используются они часто в пассивной форме: *greatly to be desired, a development to be expected, brought to a satisfactory conclusion.*

Предложным оборотам всегда отдается предпочтение перед герундием. Аналогичное явление наблюдается в области союзов и предлогов, где простые короткие слова заменяются такими оборотами, как *with respect to, having regard to, in view of, on the hypothesis that.*

Все эти клише, так же как некоторые литотипы типа *not unimportant, not unworthy, not inevitable* и т.п., придают тексту глубокомысленное звучание, даже если его содержание совершенно банально, например: *in my opinion it is not an unjustifiable assumption that* вместо *I think.*

Особое внимание следует обратить грамматическому своеобразию языка газеты в информационном стиле. В газетных статьях отме-

чается специфичность использования времен и залогов, обилие различных форм, сложных атрибутивных образований, особые формы введения прямой речи и преобразования прямой речи в косвенную, а также особенности в порядке слов. Так, например, обстоятельство определенного времени стоит не в начале и не в конце предложения, как обычно, а между подлежащим и сказуемым, что концентрирует своей необычностью внимание на сказуемом:

«Japanese shipbuilders yesterday lodged a strong protest with the Ministry of Transport».

Обстоятельство времени отодвинуто в тень, оно не существенно, так как газетная информация, как правило, описывает событие, имевшее место накануне.

Для понимания как предметно-логической информации, так и оценочного существа текста, важны все стороны: темы, образы, лексика, синтаксическое построение, ритм, инструментовка и т.д. Все эти элементы имеют как коннотативное, так и денотативное значение. Все вместе они образуют целостную структуру и выполняют свою стилистическую функцию, взаимодействуя друг с другом.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ МАТЕМАТИКИ НА ЗАОЧНОМ ОТДЕЛЕНИИ

ЛЕМЕШЕВА Е. Н., ШАРИПОВ Б. У.

г. Борисоглебск, Борисоглебский государственный
педагогический институт

Увеличение числа высших и средних специальных учебных заведений, уменьшение в силу демографических причин численности абитуриентов, желающих связать себя с профессией учителя, привело к ежегодному снижению качества набора на первый курс как на дневном, так и на заочном отделениях. Особенно эти обстоятельства отразились на наборе на заочное отделение. Последнее требует постоянного поиска путей повышения качества преподавания. Особенность заочной формы обучения, как известно, заключается в значительно меньшем, чем на стационаре, количестве часов аудиторных занятий, в перенесении освоения учебного материала дисциплины на самостоятельную проработку. Тем более что во многих случаях в силу различных причин студенты-заочники не имеют возможности посещать даже такие сокращенные аудиторные занятия.

Сложность подбора учебного материала дисциплины для каждого

занятия обусловлена, в первую очередь, слишком малым объемом часов, отводимых учебным планом на аудиторские занятия. Так, для студентов специальности «информатика» на заочном отделении предусмотрено на весь период изучения математики 58 часов лекционных занятий и 42 часа практических (общее количество часов, отводимых на изучение этой дисциплины с учетом самостоятельной работы – 532), в то время как на дневном отделении для специальности с аналогичным содержательным наполнением отводится 195 часов лекционных и 176 часов практических занятий по математике (общая загруженность – 768 часов). Как видно, разница в объеме аудиторских занятий весьма ощутима.

Отсутствие в первое время опыта организации учебного процесса на заочном отделении привело к трудностям отбора материала, выносимого на лекционные и практические занятия, формирования содержания профильных дисциплин и индивидуальных контрольных знаний. Приобретенный за прошедшие годы опыт позволяет осуществить системный анализ методики преподавания математики студентам специальности «информатика», структурно-логической схемы дисциплины, содержания рабочих программ, подбора учебного материала лекционных и практических занятий, а также набора задач в обязательных индивидуальных контрольных работах.

Объективный анализ показал, что применение традиционного метода организации учебного процесса, реализуемого в условиях стационара, для системы заочного обучения имеет ряд существенных недостатков. Слабое развитие и низкая эффективность самостоятельной работы студентов-заочников приводит к:

- поверхностному изучению содержания дисциплин;
- низкому уровню усвоения учебного материала;
- непрочности полученных знаний, умений и навыков.

Другим весьма серьезным недостатком существующей системы заочного обучения является недостаточная согласованность в последовательности проведения лекционных и практических занятий в связи с ограниченностью времени, отводимого на очередную сессию, значительный промежуток времени между сессиями, ограниченность или полное отсутствие времени на подготовку непосредственно перед очередным экзаменом. При такой организации учебного процесса не удастся полностью подчинить все виды занятий по отдельно взятой дисциплине (в частности по математике) единой цели и непосредственно связать их с самостоятельной работой по выполнению обязательных индивидуальных контрольных заданий.

Для изучения математики применительно к заочной форме предполагается ввести модульный принцип организации учебного процесса.

На изучение математики студентам заочного отделения специальности «информатика» по учебному плану отведено четыре семестра, в связи с чем весь изучаемый материал изначально разделен на четыре раздела: в первом семестре изучается общая часть математического анализа; во втором – линейная алгебра, векторный анализ и аналитическая геометрия на плоскости без кривых второго порядка; в третьем – специальная часть математического анализа; в четвертом – аналитическая геометрия в пространстве с кривыми второго порядка на плоскости, линейные и евклидовы пространства. Каждый раздел разбивается на отдельные учебные модули, представляющие собой в интегрированном виде единый комплекс взаимосвязанных видов и форм учебного процесса, подчиненных изучаемой теме, определяющих конечные результаты, которые должны быть достигнуты после изучения каждого модуля.

В общем виде структура каждого модуля определяется следующими составляющими:

- содержанием теоретической части;
- содержанием практических занятий;
- комплектом математических задач, включенных в обязательные индивидуальные контрольные задания;
- требованиями к объему знаний, умений и практических навыков студента по каждому из модулей;
- результатами семестровых экзаменов и зачетов;
- результатами проверки остаточных знаний.

С учетом рассмотренного выше подхода перерабатывается рабочая программа по математике для студентов заочного отделения специальности «информатика». В каждом из четырех разделов рабочей программы дается подробное описание учебного материала по каждому модулю и план учебных занятий по нему. Основным ядром модуля, раскрывающим содержание отдельной темы дисциплины, является информационное обеспечение, реализуемое в ходе учебного процесса в форме лекций и практических занятий.

В условиях сокращенного объема аудиторных часов и гарантированного усвоения студентами необходимых знаний и умений требуется особый подход к формированию содержания лекционного материала и практических занятий, сопровождение их соответствующим методическим и программно-математическим обеспечением. Особую значимость приобретает написание для заочников учебных пособий по отдельным разделам математики, методических указаний по выполнению обязательных индивидуальных контрольных заданий, подготовка раздаточного материала.

При формировании учебного материала теоретической части

каждого модуля учитывается приобретенный опыт преподавания математики на заочном отделении, в соответствии с которым определены наиболее трудные для усвоения студентами разделы, и этот учебный материал вынесен на подробное изучение во время аудиторных занятий: лекционных и практических.

Глубина освоения теоретического материала, умение использовать полученные знания в решении практических задач студентами заочной формы обучения, как правило, в первую очередь определяется качеством выполнения домашней самостоятельной индивидуальной контрольной работы по каждому из модулей. С учетом вышеизложенного определяются основные цели практических занятий:

- закрепление студентами полученных теоретических знаний и получение новых в условиях сокращенного объема лекций;
- привитие навыков творческой постановки и решения нестандартных задач;
- подготовка к самостоятельной работе по выполнению индивидуального контрольного задания.

При выполнении всех видов практических занятий должны соблюдаться основные требования:

- максимальное развитие самостоятельной работы студентов;
- практическая направленность занятий в соответствии с необходимым объемом знаний и навыков по математике;
- развитие творческих способностей обучаемых.

По каждому модулю для всех рассматриваемых классов задач должны быть рассмотрены методики их решения и анализа результатов, которые необходимо подкреплять примерами решения типовых задач. Для самоконтроля студентам-заочникам при самостоятельном изучении учебного материала и при подготовке к экзаменам необходимо готовить специально разработанные вопросники по каждому модулю.

Заключительную помощь студентам-заочникам может оказать введение дистанционных методов обучения, более затратных, но и более эффективных. Дистанционное обучение может быть реализовано в виде электронных учебников, что позволяет снабдить каждого заочника учебным материалом, необходимым для полноценного освоения дисциплины. Более эффективным методом является дистанционное проведение лекционных занятий, когда между лектором и студентом устанавливается двусторонняя связь в режиме реального времени. Такой подход требует значительных затрат времени и средств на его реализацию и, следовательно, может быть осуществлён при соответствующих материальных вложениях.

В итоге предлагаемая система реализации учебного процесса по

математике на заочном отделении будет внедряться поэтапно:

- формирование рабочей программы по каждому семестру с логически обоснованной разбивкой каждого из разделов на модули;
- разработка методических материалов для теоретической части, практических занятий и индивидуальных контрольных работ по каждому модулю в отдельности;
- подготовка методических материалов для каждого из модулей в электронном виде с вынесением их на вузовский сайт;
- организация дистанционных лекционных и практических занятий для студентов-заочников с обратной связью и в режиме реального времени.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

МЕТАЛОВА И. Г.

г. Чебоксары, Чувашский государственный педагогический
университет им. И. Я. Яковлева

Модернизация и реформирование системы образования в современной России направлены на решение актуальных проблем методологического, научно-теоретического и практического характера по обеспечению подготовки специалистов всех профилей и уровней. Среди них особое место занимает обучение высококвалифицированных педагогических кадров для сельских школ, которые не имеют равноценных по сравнению с городскими учреждениями образования условий организации учебного процесса.

Сельская школа России развилась в особый тип учреждения, не имеющий аналогов на Западе. Сельская школа обладает качественными характеристиками, которые, с одной стороны, определяют ее устойчивость и уникальность, а с другой – обуславливают ее внутреннюю противоречивость и объясняют трудноразрешимость ее проблем. Среди наиболее существенных качественных характеристик сельской школы следует выделить типовое разнообразие, малочисленность школ, полифункциональность деятельности сельского жителя, безальтернативность в образовательном пространстве, зависимость от места расположения и социально-экономического потенциала местности, стихийная интегративность, полифункциональность, слитность с народным окружением, постоянный социальный контроль, тесная связь с народными традициями.

Переход России к постиндустриальному этапу своего развития сопровождается усилением тенденции к социальной дифференциации в образовательной сфере, социальной поляризации молодежи. В обществе происходит перераспределение шансов на получение детьми полноценного образования в сторону групп, занимающих верхние позиции в социальной иерархии, монополизация ими каналов получения высокого уровня образования, дающего значительные возможности в современном мире. К числу социальных групп, изначально имеющих ограниченные возможности, неравные стартовые условия, неравный доступ к образованию, относятся сельские дети, молодежь.

Актуальность проблемы подготовки будущих учителей для сельских школ обусловлена необходимостью ориентировать образовательную систему высшего образования на решение важной задачи социально экономического, социально-политического характера: обеспечение устойчивого развития системы образования на селе и, прежде всего, сельской школы как социального института, дающего базовое общее среднее образование одной трети учащихся России, являющейся фактором стабильности, социального, экономического и культурного развития аграрного сектора России.

Массовая сельская школа России (это 68,8 % всех школ страны, 28,8 % учащихся), отброшенная в результате тяжелого социально-экономического кризиса на несколько десятилетий назад, сегодня не в состоянии обеспечить своим выпускникам высокий уровень образования, позволяющий им конкурировать с городскими школьниками. Вместе с тем современная жизнь предъявляет к выпускникам сельских школ качественно иные требования. Она определяет необходимость быть конкурентоспособными на рынке труда, обладать высокой профессиональной мобильностью, большой социальной ответственностью, способностью принимать важные самостоятельные решения экономического, юридического и нравственного характера.

Актуальность исследования процесса подготовки учителей для сельских школ обусловлена также задачами подъема и развития сельскохозяйственного производства, культуры российского села. Становление России как передовой цивилизованной европейской страны невозможно без развитого агропромышленного производства. Ведущая роль в его создании принадлежит тому самому «человеческому фактору», который выходит сегодня из стен сельской школы. Нынешним выпускникам сельских школ предстоит жить и работать в очень сложных условиях восстановления во многом разрушенной экономики и социальной сферы села. Именно на их плечи тяжелым грузом ляжет задача по выводу сельского хозяйства из глубокого кризиса, по соци-

альному обустройству села. Решение этой задачи требует соответствующей подготовки, которую и призвана обеспечить сельская школа.

Возрастание роли сельской школы в экономической и социальной жизни общества, в обеспечении психологической и социально-профессиональной готовности выпускников школ к реформированию аграрного сектора актуализирует задачу поиска новых подходов к содержанию воспитания и образования учащихся сельской школы.

Несмотря на внимание правительства Российской Федерации, введение новшеств, удобств в образование на селе («школьный автобус», повсеместная информатизация сельских школ) сегодня образование и воспитание на селе отстают от потребностей современной жизни, прежде всего, потому, что не ориентированы на формирование у учащихся личностных качеств, ценностных ориентации, социально значимых знаний, отвечающих динамичным изменениям социума и необходимых для организации самостоятельной, достойной жизни на селе. Несоответствие содержания образования и воспитания, принципов организации педагогической деятельности школы потребностям изменившегося социума сегодня, стало особенно очевидным.

В числе причин, характеризующих отставание школы от жизни, наряду с социально-экономическими факторами следует отметить отсутствие современной теории, отвечающей требованиям изменившегося общества и ориентирующей сельскую школу на решение новых практических задач. К тому же многочисленные нововведения, изменения, которые происходят сегодня в школе, не имеют под собой теоретической базы и нуждаются в фундаментальной научной поддержке, адекватной этим изменениям. Все это актуализирует проблему поиска новых принципов организации процесса подготовки педагогических кадров готовых и способных работать в современных условиях.

В материалах программы «Социальное развитие села до 2010 года» основной работой по реализации данной программы является проведение мониторинга модернизации образовательных учреждений российского села, на основании которого можно провести анализ состояния образования в сельской местности и разработать научно-методические рекомендации по приоритетным условиям и перспективам развития образования в сельской местности, а также методические рекомендации о кадровом обеспечении сельских школ.

Таким образом, можно утверждать, что повышение уровня мощный резерв ускорения социально-экономического прогресса. Вышесказанное обусловило необходимость разработки теоретических, методологических и технологических основ подготовки учителей для сельских школ в парадигме Болонского процесса на основе ответст-

венности образования перед обществом, за развитие и обучение личности, формирование ее гражданственности.

В настоящее время назрела необходимость модернизировать подготовку учителей из числа выпускников сельских школ, так как готовность выпускников к осуществлению педагогической деятельности в условиях сельской школы остается низкой. Большинство выпускников факультетов педагогических вузов не задерживаются в сельской школе. Причинами этого являются не только социально-экономические условия, но и слабая профориентационная работа с абитуриентами, отсутствие планомерной деятельности по формированию мотивации к будущей профессии сельского учителя. Одной из важнейших задач вуза является обеспечение специальной подготовки будущих учителей для сельской школы, направленной на сокращение сроков адаптации молодых специалистов в начале профессиональной деятельности.

Следует выделить качественные характеристики развития сельской школы как совокупности различных типов и видов образовательных учреждений, расположенных в сельской местности, изменяющихся в соответствии с вызовами социальных и экономических основ общественной жизни. Исследование качественных особенностей и факторов развития сельской школы позволит перейти к определению методологических подходов к подготовке сельского учителя.

С позиции определения методологии исследования проблем подготовки будущих учителей сельской школы следует проанализировать возможности использования системного, системно-структурного, личностно ориентированного, деятельностного, общенаучного, конкретно-научного, научно-психологического, технологического, комплексного, акмеологического, профессионально-деятельностного, программно-целевого, интегративно-модульного, статистического, социально-педагогического, психофизиологического, общепсихологического, социально-психологического подходов. В результате чего сделан вывод о необходимости использования содержательно-функциональной концепции, опирающейся на рассмотренные подходы в профессионально-педагогическом образовании, как основы подготовки будущего сельского учителя.

Таким образом, методология познавательно-преобразующей деятельности, основанная на содержательно-функциональной концепции анализа научного знания, позволит осуществить всестороннее исследование проблемы подготовки будущих учителей в условиях личностно ориентированного подхода, разработать ее теоретико-прикладные основы и определить приоритетные пути развития процесса подготовки будущих учителей для сельских школ в современных условиях.

Важно отметить, что вышеперечисленные положения сделаны на основе анализа современного состояния подготовки будущих учителей сельской школы, представленного в педагогической науке и вузовской практике. В частности, рассматривается опыт моделирования и прогнозирования уровней профессиональной готовности учителей к осуществлению образовательной и воспитательной деятельности, который накоплен в педагогической теории и практике на данный момент.

В настоящее время в условиях восхождения педагогической мысли от односторонне-когнитивного к целостному, личностно ориентированному, личностно-деятельностному, культуросообразному обучению, выдвигаются новые требования к подготовке специалиста – личности творческой, интеллигентной, личностно и профессионально культурной, владеющей знаниями о человеке и закономерностях его развития, инновационными технологиями, искусством общения. Поэтому с позиции моделирования подготовки учителя сельской школы следует рассматривать инновационные изменения, происходящие в системе высшего профессионального образования.

На основе выделения качественных характеристик, факторов и основных противоречий деятельности сельской школы, определения особенностей и основных факторов развития детей в сельской местности, необходимо систематизировать компоненты педагогической деятельности учителей, преподающих в сельских школах, по основанию снижения степени затруднений для молодых специалистов и преподавателей со стажем, на основании чего уточнить наиболее важные качества сельского учителя и выделить новые требования и специфические особенности подготовки будущих учителей для сельской школы, представить параметры развития личности студента.

Методология построения педагогических систем подготовки специалистов в высшей школе предложена на основе содержательно-функциональной концепции и уровневого подхода к методологическому анализу профессиональной подготовки, позволяющая обеспечить комплиментарность всех элементов педагогической системы.

Уровневый подход к методологическому анализу профессиональной подготовки будущих сельских учителей, при котором в качестве инструментария исследования выступают уровни анализа знаний (гносеологический, мировоззренческий, научно-содержательный, научно-методический, технологический); что позволит скоррелировать содержание, формы и методы подготовки с особенностями профессиональной деятельности.

Педагогическая система подготовки будущих учителей сельских школ, включающая: цель, совокупность принципов организации под-

готовки (дидактических и организационных); содержание и технологическая модель и направления формирования профессиональной компетентности специалиста в современном вузе и с учетом особенностей подготовки учителя для сельской школы, а также технологическая модель, базирующаяся на систематизации педагогических технологий по основанию их соответствия необходимости формирования профессиональной компетентности специалиста. В результате чего отобраны и успешно апробированы наиболее эффективные при подготовке учителя для сельской школы педагогические технологии.

Комплекс педагогических условий реализации системы подготовки будущих учителей для сельской школы, отражающий целостность процесса подготовки на содержательном и организационном уровнях, а также система оценки качества и эффективности профессионального образования будущих учителей для сельских школ, представленная требованиями к порядку и организации контроля за развитием студента; критериальной базой, включающей критерии и показатели, позволяющие объективно оценивать успешность подготовки.

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПРАКТИКУМ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МОСКВИНА Т. И.

г. Курган, Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования

Практика работы в ИПК и ПРО показывает, что в своей профессионально-педагогической деятельности не каждый мастер производственного обучения, преподаватель в состоянии самостоятельно преодолеть существующие трудности и развить современный уровень педагогической рефлексии, необходимой для самосовершенствования, саморазвития, самореализации и самоактуализации в образовательном процессе. Осложняется этот процесс тем обстоятельством, что педагоги профессионального обучения, как правило, не имеют базового педагогического образования и им достаточно сложно осваивать современные теории и технологии профессионального обучения и воспитания.

Современному педагогу профессионального обучения не хватает элементарных рефлексивных умений, поэтому чаще всего процесс осмысления повышения квалификации, самообразования протекает стихийно и не эффективно. Не сформированы ценностные отношения педагогов к психолого-педагогическим знаниям, отсутствуют уста-

новки, мотивация на саморазвитие и самосовершенствование, самопроектирование и самореализацию в образовательном процессе в профессиональной школе.

Очевидно, в целостном виде эта проблема может получить свое развитие и разрешение в процессе дополнительного профессионального образования, который традиционно выступает важнейшим интегративным элементом профессиональной социализации педагога. Поэтому чрезвычайно важной для системы повышения квалификации педагогических работников становится задача пересмотра существующих программ подготовки и переподготовки педагогических кадров с учётом таких принципов, как субъективное развитие личности учителя, приоритет субъективно-смыслового обучения перед информационным, персонализация педагогического взаимодействия, единство рефлексивного, личностно-деятельностного и личностно-ориентированного подходов, переход от традиционных форм и методов обучения (лекционно-семинарская система) к инновационным.

Разрешение проблемы подготовки и переподготовки работников образования с учетом современных требований к специалисту и выше обозначенных принципов мы видим в осуществлении рефлексивного подхода в процессе повышения квалификации, под которым понимаем определенный способ отбора и реализации личностно-ориентированного содержания дополнительного профессионального образования, нацеливающий специалиста на: 1. Творческий самоанализ позитивной и негативной профессионально-педагогической деятельности. 2. Самооценку образовательных потребностей и возможностей. 3. Самоактуализацию позитивного педагогического опыта. 4. Самореализацию в профессионально-педагогической деятельности. Такой подход к организации обучения взрослых создает в сознании преподавателя, мастера п/о ситуации вытеснения прежних взглядов, представлений, инициирует ситуацию рождения новых проблем, активного поиска решений возникших трудностей в постановке и решении аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных и коррекционно-регулирующих задач по управлению собственной профессионально-педагогической деятельностью.

В образовательный процесс Института повышения квалификации и переподготовки работников образования внедрен разработанный нами спецкурс «Рефлексивный практикум», рассчитанный на аудиторию педагогов профессионального обучения с целью развития педагогической рефлексии; совершенствования перцептивно-рефлексивных умений мастеров, преподавателей; совершенствования методики организации рефлексивной деятельности субъектов образова-

тельного процесса; формирования ценностных отношений педагогов к профессионально-педагогической деятельности и, в частности, к психолого-педагогическим знаниям. Педагогам профессионального обучения предлагается в инновационной форме отработка навыков рефлексивных умений и способов действий (организационно-деятельностная игра, рефлексивный портфель, рефлексивная беседа, рефлексивное анкетирование, диагностика рефлексивных способностей и способов рефлексивной деятельности педагога). Рефлексивная программа состоит из четырех модулей («Введение в педагогическую рефлексию», «Рефлексивные способности, качества и способы деятельности педагога», «Формирование рефлексивных умений посредством самопознания, оценки, актуализации, реализации, проектирования и развития»), «Формирование ценностных отношений к психолого-педагогическим знаниям и профессионально-педагогической деятельности») и основывается на переосмыслении мастерами, преподавателями предметов профессионального цикла профессионально-педагогического опыта прошлого и настоящего, коллективного и личного. В начале процесса обучения и в конце организуется диагностика с целью выявления уровня сформированности ценностных отношений к психолого-педагогическим знаниям и профессионально-педагогической деятельности, а также отношения к процессу обучения в ИПКиПРО средствами анкетирования (открытые и закрытые вопросы); проводится итоговая рефлексия.

Таким образом, мы полагаем, что рефлексивный практикум – это инновационная форма осмысления значения повышения квалификации педагогами путем выявления и развития способностей к самоанализу, самооценке взглядов, мнений, формирования профессиональных отношений и ценностных ориентаций, самоактуализации и частичной самореализации в процессе обучения в ИПК. Помимо вышесказанного спецкурс по формированию и совершенствованию рефлексивных умений педагогов предусматривает создание определенной рефлексивной ситуации в деятельности, мышлении, общении. В педагогической деятельности – использование групповых и индивидуальных форм работы, установка на кооперативную деятельность; в мышлении – приоритет проблемно-поисковых заданий; в общении – утверждение норм взаимоуважения, сотрудничества, открытости своего опыта для других и возможности познания опыта других, реализации их идей в собственной профессионально-педагогической деятельности. В целом, рефлексивный подход и средства его реализации, в частности рефлексивный практикум, в ИПКиПРО способствуют развитию как профессионально-педагогической деятельности, так и личности педагога профессионального обучения, становлению его как профессионала (специалиста).

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ МУЗЫКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ СПЕЦИАЛЬНОГО (КОРРЕКЦИОННОГО) ОБРАЗОВАНИЯ

ОМЕЛЬЧЕНКО Е. М.

г. Мурманск, Мурманский областной институт повышения
квалификации работников образования и культуры

В настоящее время проблема психолого-педагогического сопровождения детей с психофизическими нарушениями становится все более актуальной, так как количество таких детей имеет тенденцию к возрастанию. Спектр нарушений у детей, с которыми сталкиваются практики, чрезвычайно велик: эмоционально-поведенческие проблемы, интеллектуальные нарушения различной степени выраженности, сенсорные нарушения и др. Анализируя запросы различных категорий слушателей курсов повышения квалификации, можно сделать вывод, что педагоги испытывают трудности при выборе средств, приемов, методов и технологий для обучения и воспитания таких детей.

Во многих странах мира музыку успешно применяют для лечения и профилактики широкого спектра нарушений, включая отклонения в развитии, эмоциональную нестабильность, поведенческие нарушения, сенсорный дефицит, физические и сочетанные нарушения, спинномозговые травмы, психосоматические заболевания, внутренние болезни, психические отклонения, афазию, аутизм. Поэтому введение музыки в деятельность специалистов коррекционного образования сделает их работу более эффективной.

Е. А. Медведева, О. А. Ворожцова и другие авторы выделяют различные терапевтические механизмы воздействия музыки на психику человека. В их числе следующие:

- она позволяет преодолеть психологическую защиту ребенка – успокоить или, наоборот, активизировать, настроить, заинтересовать;
- помогает установить контакт;
- помогает развить коммуникативные и творческие возможности;
- повышает самооценку на основе самоактуализации;
- способствует отреагированию чувств;
- помогает пережить катарсис;
- развивает эмпатические способности;
- помогает укрепить отношения с другими людьми, способствует установлению и развитию межличностных отношений;
- формирует ценные практические навыки – умение петь, слушать и слышать и т.д.;

– помогает занять ребенка увлекательным делом – пением, танцами, движением под музыку, музыкальными играми.

Авторы выделяют такие положительные эффекты использования музыки в работе с детьми, имеющими нарушения в развитии:

– улучшается концентрация внимания и его продолжительность;

– музыка увлекает и оказывает сильное успокаивающее действие на большинство гиперактивных детей;

– замкнутые, скованные дети становятся более спонтанными, развивают навыки взаимодействия с другими людьми;

– улучшается речевая функция;

– в случаях отставания в развитии музыкальная педагогика дает наиболее показательные результаты. Часто дети обнаруживают хорошие способности к тому, чтобы обучиться игре на музыкальном инструменте;

– улучшается сенсомоторная функция: дети с плохой координацией движений прикладывают больше усилий для того, чтобы научиться работать пальцами. Постепенно координация таких детей совершенствуется;

– музыкальная педагогика очень эффективна в коррекции нарушений общения, возникших у детей по разным причинам. Контакт с помощью музыки безопасен, ненавязчив, индивидуализирован, снимает страхи, напряженность;

– музыка оказывает сильное влияние на понимание пространственно-временных соотношений;

– ребенок испытывает положительное переживание достигнутого успеха при освоении различных способов музицирования, развиваются его интересы;

– музыка, имея большое влияние на физиологию человека, благотворно воздействует через телесный уровень также и на эмоциональное состояние клиента, способствует тем самым лечению психосоматических заболеваний;

– музыка способствует нравственному становлению ребенка. Приобщаясь к культурному музыкальному наследию, ребенок познает эталоны красоты, присваивает культурный опыт поколений;

– музыка развивает ребенка и умственно. Помимо разнообразных сведений о музыке, имеющих познавательное значение, беседа о ней включает характеристику эмоционально-образного содержания. Словарь обогащается образными словами и выражениями, характеризующими настроения, чувства, переданные в музыке;

– музыка развивает эмоциональную сферу. Эмоциональная отзывчивость на музыку – одна из важнейших музыкальных способно-

стей. Она связана с развитием эмоциональной отзывчивости и в жизни, с воспитанием таких качеств личности, как доброта, умение сочувствовать другому человеку;

– формируется чувство ритма, которое позволяет детям глубже откликнуться на музыку, смену характера, как бы пропустить ее через себя. Музыкально-ритмические занятия требуют внимания, сосредоточенности, концентрации памяти, эмоций, что важно не только для музыкальной деятельности, но и для общего развития ребенка.

Введение музыки в коррекционную деятельность предполагает обучение специалистов, работающих с детьми, имеющими особые потребности, соответствующим способам и приемам. Ниже предлагаются некоторые приемы с использованием средств музыкальной педагогики, доказавшие свою эффективность на практике.

1. Релаксационные упражнения с элементами самомассажа решают такие задачи, как научить регулировать и контролировать свои действия, настроить на занятие, концентрация внимания, снижение психоэмоционального напряжения

Для самомассажа используются небольшие стихотворные тексты, содержащие конкретные инструкции по выполнению движений.

Например:

«Устали наши ножки,

Бежали по дорожке.

Погладим наши ножки

И отдохнем немножко...».

Соответственно характеру выполняемых упражнений подбирается музыкальный материал: релаксация сопровождается спокойной, умиротворенной музыкой, которая помогает расслабиться, сосредоточиться на действии.

2. Дыхательная гимнастика: правильное дыхание очень важно для развития речи, но также упражнения на дыхание учат детей регуляции и контролю, умению сосредотачиваться.

Музыкальное сопровождение зависит от содержания упражнения (если «пыхтит» паровоз, то подбирается ритмичный музыкальный материал, изображающий данный образ (двухдольный размер); вдыхать аромат цветов приятней под спокойную музыку).

3. На занятиях предлагается использовать логоритмические упражнения, которые предполагают тесную связь речи, музыки и движения. Логоритмические упражнения подбираются с учетом темы занятия, музыкальный материал с четким ритмическим рисунком, двухдольный размер.

4. Динамические упражнения предполагают использование различных видов ходьбы (на носочках, на пятках, змейкой, топающим шагом и т.д.), бега, прыжков. Эти упражнения вырабатывают умение владеть своим телом, развивают чувство ритма, укрепляют мышцы, а также предполагают формирование умения слышать, слушать и действовать по инструкции взрослого.

Музыкальный материал соответствует характеру движений: имеет четкий ритм, темп, двухдольный размер (различные марши, польки, галопы).

5. Слушание музыки предполагает развитие эмоциональной отзывчивости детей, музыкальной памяти, музыкального восприятия. Кроме того, этот прием помогает выявить тот музыкальный материал, который более понятен, доступен и интересен данной категории детей. Предлагается различная по стилю, характеру, жанру музыка (детские музыкальные сказки, народная музыка, программная музыка, классика для детей).

Музыка, владея простым и доступным каждому человеку языком чувств, является универсальным средством коррекции и должна занимать достойное место в системе работы с детьми, имеющими нарушения психофизического развития.

ПРОЕКТНАЯ МЕТОДИКА КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

ПОПОВА Т. Н.

г. Балашов, Балашовский филиал Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского

Современная концепция обучения иностранным языкам, как известно, развивается в гуманистическом направлении, которое связано с новыми подходами к определению содержания, стратегии, средств, а также реального процесса обучения.

Гуманизация в преподавании иностранного языка предполагает появление некоего существенно обновленного «методического стандарта», вбирающего в себя всё целесообразное и ценное, что накоплено передовой наукой и практикой. Для гуманистического направления педагогики принципиально важен учет индивидуальных особенностей каждого учащегося, если мы действительно стремимся изменить систему образования, которая соответствовала бы сущности нового подхода к

воспитанию и развитию личности учащегося, основной целью образования – интеллектуальному и нравственному развитию личности.

В последнее время термин «технологии обучения» прочно вошел как в теоретическую, так и в практическую методику и дидактику. Существует большое количество определений педагогической технологии. В данном случае мы рассматриваем технологии обучения как совокупность приемов, позволяющих в определенной их последовательности, диктуемой логикой познавательной деятельности и особенностями используемого метода, реализовать данный метод на практике.

Каждый изучаемый предмет, в том числе иностранный язык, обладает своей определенной спецификой, методами и технологиями обучения. Так, к современным методам и технологиям обучения относят метод проекта, который в последнее время приобретает все больше сторонников. Однако происходит смешение или даже подмена понятий. В последние годы проектом стали называть какое-либо мероприятие или же создание любого продукта. Поэтому некоторые мероприятия, посвященные, например, иностранному языку, или же организацию кружковых работ стали называть новомодным словом «проект». В некоторых случаях, если речь идет действительно о проекте, это определение как нельзя кстати, но следует различать понятие проектов как методов проектов. В связи с этим нам необходимо дать определение такому понятию, как метод. Под методом обычно понимают совокупность приемов, путей овладения какой-либо областью практического и теоретического знания. Это своего рода способ познания или же организация условий этого процесса.

Поэтому если мы говорим о проекте, то имеем в виду способ достижения дидактической цели через технологию обучения. Основу метода проектов составляют идея, лежащая в основе понятия «проект», и его направленность на решение той или иной практической или теоретической проблемы. Для того чтобы разрешить ту или иную проблему, необходимо повышение самостоятельности учебного труда учащихся при обучении иностранному языку.

Каждому человеку в той или иной мере свойственны способность и желание действовать в соответствии со своими внутренними целями и потребностями, при этом сохраняя свою индивидуальность. С реализацией способности человека к самостоятельному учению связывают значительное повышение эффективности обучения иностранному языку. Сегодня самостоятельное обучение в той или иной области выступает как некая альтернатива традиционному обучению.

Метод проектов направлен на развитие творческого, активного, самостоятельного мышления учащегося с применением его в решении познавательных практических задач. В основе проекта находится проблема, требующая правильного решения, как правило, такая проблема бывает прагматичной. Для её решения необходимы знания из различных областей науки. Именно поэтому первоначально метод проектов назывался проблемным. Необходимо научить учащегося применять на практике все знания, которые он получил и осмыслил в процессе обучения, иначе они не имеют никакой силы.

Но как же метод проектов применяется в обучении иностранным языкам? Какова его роль?

Необходимо сказать о том, что в процессе обучения иностранным языкам происходит интенсивная работа по овладению практическими умениями и навыками устной и письменной речи, которые являются основной целью иностранного языка. В процессе формирования речевой деятельности язык выступает как средство межкультурного взаимодействия. Следовательно, мы должны быть знакомы с культурой стран изучаемого языка. Для того чтобы учащиеся воспринимали язык как средство межкультурного взаимодействия, необходимо не только знакомить их со страноведческой тематикой, но и находить способы познания на практике особенности функционирования языка в новой для них культуре. Главной идеей здесь является переход от различных видов упражнений к активной самостоятельной деятельности учащихся. Метод проектов в таких условиях является творческим применением изучаемого языкового материала.

Как мы уже говорили, для решения той или иной задачи учащимся необходимо знание в различных областях науки, помимо этого они должны владеть определенными творческими интеллектуальными приемами. К таковым относятся: нахождение нужной информации (работа с литературой на иностранном языке, анализ необходимой информации), предопределение последствий того или иного решения, отстаивание своей собственной точки зрения, поиск нескольких решений той или иной проблемы, лаконичное изложение собственных мыслей.

Вследствие всего вышесказанного необходима хорошая подготовка учащегося в целостной системе педагогического механизма. Иностранный язык, в свою очередь, вносит свою лепту в развитие учащегося. Метод проектов может широко использоваться на различных ступенях обучения, при любой программе обучения. Самое глав-

ное при использовании этого метода – это правильно сформулированные проблемы, над которыми учащиеся будут работать.

Для того чтобы осветить сущность методов проектов, необходимо познакомиться с общей дидактической типологией проектов. По своей типологии проекты бывают различные:

1. Исследовательские проекты, которые, в свою очередь, полностью подчинены логике небольшого исследования и имеют структуру, приближенную к научному исследованию.

2. Творческие проекты, не имеющие детально проработанной структуры совместной деятельности участников. Это может быть жизненная ситуация, совместная газета или же ролевая игра.

3. Информационные проекты, направленные на сбор информации о каком-либо объекте, явлении. Такие проекты, как правило, можно отнести к исследовательским, которые предполагают хорошо продуманную структуру.

4. Практико-ориентированные проекты, ориентированные на интересы самих участников, созданные на основе полученных результатов исследования из различных областей знаний.

5. Монопроекты, проводимые в рамках одного учебного предмета; в курсе иностранного языка выбираются темы, связанные со страноведческой или исторической тематикой.

6. Межпредметные проекты, затрагивающие сразу несколько предметов; такие проекты относятся чаще всего к телекоммуникационным проектам.

7. Международные проекты или информационные проекты, представляющие исключительный интерес в связи с развитием глобальной сети Интернет. Специфика таких проектов заключается в том, что они в большинстве своем межпредметны, то есть, какую бы проблему мы ни взяли, все её обсуждение будет проводиться на иностранном языке.

В любом случае все из перечисленных выше проектов «работают» на овладение иностранным языком, на изучение культуры стран изучаемого языка.

Таким образом, использование проектов в практике обучения иностранным языкам способствует всестороннему развитию, так как такие проекты позволяют создать ту языковую среду, которая так необходима для полноценного обучения иностранным языкам, для формирования глобального мышления, для межкультурного взаимодействия.

ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТАМИ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ЛЕКЦИЙ ПО ИНФОРМАТИКЕ КАК ФОРМА АКТИВИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

САНДИРОВА М. Н.

г. Волгоград, Волгоградская государственная академия
физической культуры

Кардинальные перемены, происходящие в современном образовании: смена образовательных парадигм, внедрение личностно-ориентированного подхода к обучению, моделей развивающих педагогических технологий – делают крайне актуальной задачу обеспечения качества знаний студентов. В условиях рыночной экономики и подписания Россией Болонского соглашения знания современного студента должны обладать определенными конкурентными преимуществами, конкурентоспособностью.

Современные тенденции в системе высшего образования требуют сложившиеся традиционные методики обучения дополнять компьютерными технологиями. Они придают процессу обучения более эффективный, привлекательный и стимулирующий характер.

На кафедре информатики ВГАФК компьютеризация учебного процесса носит всеобъемлющий, комплексный характер и внедряется в лекционные и практические занятия, в самостоятельную работу студентов.

Для достижения высокого уровня научно-практической подготовки будущих специалистов необходимо решить две главные проблемы: обеспечить возможность получения студентами глубоких фундаментальных знаний и изменить подходы к организации их самостоятельной работы, с тем чтобы повысить качество обучения, развить творческие способности студентов, их стремление к непрерывному приобретению новых знаний, а также учесть приоритетность интересов студентов в самоопределении и самореализации.

Самостоятельная работа магистрантов является неотъемлемой составляющей образовательного процесса в высшем учебном заведении. Для ее успешного выполнения необходимы планирование и контроль со стороны преподавателей, а также определение объема самостоятельной работы в учебных планах. Самостоятельная работа – это планируемая работа магистрантов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Выполнение самостоятельных учебных заданий должно способствовать выработке таких мыслительных навыков, как анализ, синтез, постановка и решение возникающих проблем.

Задача преподавателя при организации самостоятельной учебной деятельности магистрантов с использованием средств информационных компьютерных технологий сводится к тому, чтобы подобрать индивидуальные задания с учетом сложности изучаемого материала и возможностей магистрантов; обеспечить доступ к информационным образовательным ресурсам, обеспечить список обязательной и дополнительной литературы; дать консультацию отдельному магистранту или группе магистрантов.

Информационные компьютерные технологии в системе высшего профессионального образования являются активизирующим фактором в развитии культуры самостоятельной учебной деятельности, когда магистрант вырабатывает умение самостоятельно находить, выбирать источники информации, приобщаться к этике профессионального общения с навыками экономии времени, овладевать искусством объективной и целевой оценки собственного потенциала, своих деловых и личностных качеств. Все это способствует расширению сферы самостоятельной учебной деятельности личности и непрерывности в самообразовании.

Одной из важнейших форм процесса преподавания является лекционная работа. Ее уровень во многом определяет качество изучения предмета, эффективность проведения других форм учебной работы. Традиционное чтение лекций происходит в виде устного обсуждения выносимой темы, сопровождаясь диктовкой текста.

Известно, что при использовании слухового канала восприятия информации, уровень запоминания составляет около 10 %. При использовании же зрительного канала он может превышать 80 %. Естественно, что этот уровень зависит от качества и информативности наглядного материала, сопровождающего лекцию. Качественно новые возможности использованы в созданном при помощи приложения Microsoft PowerPoint мультимедийном курсе лекций. Лекции читаются в специальных аудиториях, оборудованных большими просвечивающимися экранами и аппаратурой, проецирующей компьютерное изображение. Цветные, чёткие изображения улучшают качество восприятия. Анимация позволяет проследить за последовательностью применения методов, выводом формул и т.д. Существует возможность без труда вернуться в любую точку лекции, обобщать итоги, оперативно внести изменения.

Такое изложение материала позволяет кроме повышения качества, значительно увеличить объём информации. Как показал опыт, студенты однозначно отдают предпочтение этой форме изложения лекций, у них возникает дополнительный интерес к изучению предмета. Интерактивная мультимедиа лекция позволяет интегрировать различные среды представления информации – текст, статическую и ди-

намическую графику, видео- и аудиозаписи в единый комплекс, позволяющий обучаемому стать активным участником учебного процесса, поскольку выдача информации происходит в ответ на соответствующие его действия.

Государственные образовательные стандарты педагогического образования второго поколения предполагают значительное увеличение количества часов, отводимых на самостоятельную работу студентов. Это требует внести коррективы в учебный процесс: разнообразить формы этой работы, продумать условия ее организации. К новым формам самостоятельной работы студентов с использованием информационных технологий можно отнести и мультимедийные презентации. Магистрантам предлагается приготовить и прочитать пробную мультимедийную лекцию в студенческой аудитории под контролем преподавателя по темам, связанным с их научно-исследовательской работой. Конечно, работа такого характера сложна, насыщена и объемна, требует значительной подготовительной работы со стороны и преподавателя и студента. Для того чтобы магистрант осознал себя не только потребителем, но и распространителем нового знания, ощутил общественную значимость своей индивидуальной познавательной деятельности, целесообразно использовать групповую форму организации самостоятельной работы. В рамках небольшой группы (2-3 человека) магистранты работают над решением одной задачи. Каждый, проделывая самостоятельно определенную (но имеющую законченный вид) часть работы, затем «вносит» это «в общий котел». Очень велика здесь роль преподавателя. От него зависит правильная постановка проблем, их отбор, формирование творческих групп магистрантов, помощь в составлении и корректировке исходных и итоговых информационных документов и т.д.

Таким образом, повышение роли самостоятельной работы магистрантов при проведении мультимедийных лекций предполагает оптимизацию методов обучения, внедрение в учебный процесс новых технологий обучения, повышающих производительность труда преподавателя, активное использование информационных компьютерных технологий, позволяющих магистранту в удобное для него время осваивать учебный материал, что особенно важно в физкультурном вузе, где магистранты часто пропускают занятия в связи с участием в соревнованиях и выездом на учебно-тренировочные сборы.

РАЗДЕЛ 4

Функции учреждений общего, профессионального и дополнительного профессионального образования в реализации проекта «Информатизация системы образования»

О ДИДАКТИЧЕСКОЙ СУЩНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

КУРОЧКИНА Н. Д., ГЕРАСИМЕНКО Т. А., ОКОЛЕЛОВ О. П.
г. Липецк, Липецкий государственный технический университет

Остановимся, прежде всего, на сущности образовательных систем, базирующихся на информационных технологиях (ИТ). Здесь под интерактивной образовательной системой понимается целостная дидактическая система, ведущими компонентами которой являются:

- информационно-образовательная среда;
- методы и средства открытого образования;
- управленческие, организационно-методические и научно-методические средства, обеспечивающие достижение образовательных целей.

Системно-образующей составляющей интерактивной образовательной системы служит информационно-образовательная среда. К числу важнейших её понятийных признаков принадлежат:

- умения и навыки работы с компьютером и различными программными продуктами;
- специальным образом переработанный с учетом требований компьютерных технологий социальный опыт, подлежащий усвоению человеком в виде конкретных знаний, умений и навыков;
- телекоммуникационные и информационные технологии, обеспечивающие усвоение человеком соответствующего социального опыта;
- психологическая готовность к работе в информационной среде.

Одной из ведущих форм организации интерактивной образовательной системы является учебный процесс в виртуальном пространстве, при котором субъекты образования (обучающиеся, преподаватели, тьюторы и др.) имеют пространственно-временную связь, а процесс обучения осуществляется на персональном компьютере с помощью телекоммуникаций. В настоящей работе под виртуальным процессом обучения понимается целостная совокупность поступательно сменяющих друг друга в виртуальном пространстве образовательных ситуаций, в ходе разрешения которых обучающимся и происходит его образование, воспитание и развитие. К существенным признаками понятия «виртуальный процесс обучения» принадлежат: 1. Интерактивная форма организации. 2. Предварительная неопределенность становления и развития собственно образовательного процесса. 3. Целостная система виртуальных образовательных ситуаций. 4. Существование только в рамках сгенерированного виртуального образовательного пространства.

Виртуальный процесс обучения протекает в специфическом образовательном пространстве. К системным компонентам такого пространства мы относим: личностные возможности человека, включающие как его творческие способности, так и усвоенные им знания; интерактивные образовательные программы, средства, методы и формы обучения; специальный дидактический инструментальный формирования, корректировки и реализации человеком в учебном процессе индивидуальной модели обучения; условия и средства (включая электронные), обеспечивающие успешное протекание процесса обучения. Педагогическая сущность виртуального образовательного пространства характеризуется следующими фундаментальными свойствами: 1. Предопределяет обучающимся роль субъекта управления процессом обучения (действительно, именно обучающийся модулирует систему обучения, формируя, в конечном счете, её содержательный и деятельностный компоненты). 2. Требуется от человека осознанной самостоятельной и активной учебной деятельности (не выполнив этого требования, человек просто не может войти в образовательное пространство). 3. Обеспечивает человеку наиболее благоприятные и оптимальные педагогические условия для образовательной самореализации.

Ниже показывается, что наиболее полным образом отвечают дидактическим требованиям виртуального образовательного пространства технологии обучения, базирующиеся на методах и средствах ситуативной педагогики. В рамках этой педагогики образовательная ситуация рассматривается как система психолого-педагогических и дидактических условий и стимулов, ставящая человека перед необходимостью выбора, корректировки и реализации в учебном процессе

собственной модели обучения. К определяющим признакам понятия «образовательная ситуация» принадлежат:

- целостная совокупность психолого-педагогических и дидактических условий и стимулов, приводящая человека к необходимости разработки программы своей учебной деятельности;
- учебные задачи, решение которых обеспечивает выполнение человеком программы учебной деятельности;
- диалоговый режим разрешения учебных задач;
- тестовая система контроля уровня усвоения учебного материала;
- дидактическая завершенность – обеспечение оптимального взаимодействия отобранных методов, приёмов и средств обучения, стимулирования и контроля.

Таким образом, в виртуальном учебном процессе образовательная ситуация выполняет две функции: 1. Является объектом учебной деятельности. 2. Выступает педагогическим средством организации учебной деятельности. В этой связи к ведущим компонентам системы «образовательная ситуация» следует отнести следующие:

- цели и условия учебной деятельности;
- требования к учебной деятельности;
- учебный материал, подлежащий усвоению человеком;
- систему вопросов и заданий, раскрывающих характер умственных и практических действий, которые необходимо выполнить человеку для усвоения материала;
- систему тестового контроля за процессами формирования и выполнения умственных и практических действий человеком;
- непрерывно накапливаемый результирующий балл оценки эффективности учебной деятельности учащегося.

Виртуальный процесс обучения, рассматриваемый в виде целостной педагогической системы, в существенной мере отличается и по структуре, и по содержательной составляющей от процесса обучения в общеобразовательной школе или профессиональном образовательном учреждении. Так, в дидактике средней школы считается, что процесс обучения в качестве составных элементов включает: целевой, стимулирующе-мотивационный, содержательный, операционно-деятельностный (формы, методы обучения), контрольно-регулирующий, оценочно-результативный (см., например, Педагогика [Текст] / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983). Совокупность же составных элементов процесса обучения в виртуальном образовательном пространстве в силу того, что в этом пространстве взаимодействие обучающегося и преподавателя носит опосредованный характер, вклю-

чают на уровне системных ряд других, принципиально новых элементов, таких как конструктивный, вариативный, технологический.

В этой связи кратко охарактеризуем компоненты виртуального процесса обучения:

- конструктивный: предоставление человеку психолого-педагогического инструментария для уточнения своих учебных целей, формирования программы учебной деятельности, выбора одного из вариантов учебной дисциплины и его корректирования и т.д.;

- содержательный: отбор содержания учебной дисциплины с позиции требований принципов социальной актуальности формируемой системы знаний, необходимости учета психолого-педагогических требований к организации обучения, научности, взаимообусловленности содержательной и процессуальной сторон обучения;

- вариативный: разработка сети различных вариантов дисциплины на основании психолого-педагогических и учебных характеристик данного контингента учащихся;

- технологический: специфические формы, методы и средства ситуативного обучения (ситуативная обучающая система, дидактические средства нелинейного структурирования процесса обучения, сетевые методы моделирования и оптимизации содержания дисциплины, методы и средства дистанционного обучения и др.);

- оценочно-результативный: дидактические средства установления соответствия результатов обучения поставленным учебным целям, методики количественной оценки результатов учебной деятельности со стороны обучающей системы, методики самооценки достигнутых в процессе обучения результатов, дидактические средства устранения выявленных пробелов в знаниях и умениях, дидактический инструментарий проектирования новых учебных задач и выработки рекомендаций по дальнейшему изучению дисциплины.

Из сказанного выше следует, что в виртуальном образовательном пространстве, во-первых, средства управления процессом обучения должны быть органическим образом переплетены с содержанием дисциплины, составляя в таком единстве целостную обучающую систему; во-вторых, сама учебная дисциплина должна быть структурирована нелинейным образом, то есть распадаться в рамках своей научной и методической целостности на совокупность вариативных дисциплин.

ДИСТАНЦИОННЫЕ ФОРМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА

**ТИМЕРБУЛАТОВ В. М., КУНАФИН М. С.,
ШАМИГУЛОВ Ф. Б., АХМЕРОВА С. Г.**

г. Уфа, Башкирский государственный медицинский университет

В условиях модернизации Российского образования, при становлении новой системы, ориентированной на вхождение в мировое образовательное пространство, актуальность приобретает новая продуманная и системная кадровая политика.

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

В институтах дополнительного (последипломного) образования уделяется приоритетное внимание принципиальному обновлению системы научно-методического обеспечения образования, преодолению оторванности учебного процесса от запросов современного общества и передовой образовательной практики. В современном обществе возникает необходимость повышения роли системы дополнительного образования в поддержке, проектировании, экспертизе образовательных инноваций, в обеспечении непрерывности процессов обновления образования.

Одной из серьезных проблем кадровой политики является периодичность повышения квалификации специалистов. Большинство специалистов проходят обязательные курсы повышения квалификации каждые пять лет. Однако сейчас происходит довольно быстрое обновление информационных потоков, поэтому повышение квалификации необходимо было бы осуществлять через каждые три, а то и полтора-два года. Более того, например, в системе здравоохранения может возникнуть новая информация, которую необходимо как можно скорее довести до сведения работников здравоохранения (например, появление и распространение в определенные временные периоды ВИЧ-инфекции, птичьего гриппа, внезапное изменение эпидситуации на конкретной территории, появление новых лекарственных препаратов или методов диагностики и лечения). Соответственно, речь идет практически о непрерывном образовании специалиста.

Несомненно, в современных условиях одним из вариантов реше-

ния проблемы периодичности курсовой подготовки в системе дополнительного образования специалистов, является использование информационных и коммуникационных технологий в сфере образования.

Во-первых, это создание электронных библиотек и медиатек, а также хранилищ аудио- и видеоматериалов. К электронным библиотекам и медиатекам может быть доступ через Интернет-сайт института последипломного образования. Данные хранилища могут обновляться как угодно часто, могут содержать сведения об инновациях в сфере региональной образовательной политики, отчеты по реализации приоритетных национальных проектов и т.д.

Во-вторых, это разработка электронных учебников, учебных комплектов, методических материалов. Электронный учебник можно определить как программно-информационную систему, состоящую из программ для ЭВМ, реализующих когнитивные технологии учебной деятельности, и определенным образом структурированной информации и системы упражнений для осмысления и закрепления знаний. В случае появления какой-либо новой, актуальной информации в системе здравоохранения, именно электронные учебники позволяют как можно скорее представить структурированный материал как можно большему числу потребителей. Понятно, что распространение учебно-методических материалов, размещенных в компьютерных сетях и на электронных носителях информации, произойдет гораздо быстрее, чем распространение материалов, изданных типографским способом.

В-третьих, это проведение телекоммуникационных сеансов, лекций, консультаций, круглых столов, семинаров.

В-четвертых, это собственно дистанционное обучение. Само понятие дистанционного обучения имеет множество определений и интерпретаций, что непосредственно связано с эволюцией основных элементов дистанционного обучения. В настоящее время дистанционное обучение – это форма получения образования (наряду с очной и заочной), при которой в образовательном процессе используются методы, формы и средства обучения, основанные на компьютерных и телекоммуникационных технологиях. В свою очередь, дистанционное образование (как форма заочного обучения) – это регистрация и обучение в образовательном учреждении, которое предоставляет расположенные в определенной последовательности и логике учебные материалы, предназначенные для самостоятельного изучения курсантом.

Именно дистанционные формы обучения позволяют осуществить идеи непрерывного образования специалистов, развивать личностные качества специалиста, позволяющие адекватно реагировать на быстро меняющиеся социально-экономические условия. При этом ис-

пользование телекоммуникационных технологий в подготовке врачей позволит реально снизить нагрузку на ЛПУ, а также охватить большое число заинтересованных специалистов, например, при проведении уникальных операций, использовании новых методов диагностики и лечения, а также предоставит возможность общаться, проводить обсуждения, круглые столы, находясь на своих рабочих местах.

Кроме того, неоспорим экономический эффект дистанционного обучения, когда слушатель экономит на транспортных, командировочных, расходах на проживание и прочее. Дистанционное обучение позволит меньше отрываться от работы специалистов, поскольку часть обучения будет проходить на рабочем месте.

Существенным фактором дистанционного обучения является появившаяся у обучающегося специалиста возможность консультироваться с преподавателем практически в любое время. При заочной форме обучения возможность консультации у преподавателя ограничивается периодом сессий: обучающийся большую часть времени готовится самостоятельно, а преподаватель имеет возможность консультировать обучающегося и контролировать учебный процесс только во время сессий.

Также меняется роль преподавателя. При такой парадигме образования преподаватель выступает больше в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности обучаемых, компетентного консультанта и помощника.

Однако внедрение дистанционных форм обучения в систему повышения квалификации специалистов системы здравоохранения имеет определенные ограничения и свою специфику. Одна из основных проблем – это построение учебного плана таким образом, чтобы сохранить определенный баланс между очной (традиционной) и дистанционной формой обучения, определить последовательность, содержание и продолжительность разных форм обучения. Обучение врача практическим навыкам требует традиционного очного контакта, часть лекционного материала может быть преподнесена с помощью телекоммуникационных технологий, а теоретическая подготовка, обучение алгоритму принятия решений могут проводиться в дистанционной форме. Несомненно, что для этого необходимо педагогическое мастерство и хорошее знание логики предмета.

Следующая задача – это создание авторского коллектива по разработке электронного учебного материала, в котором обязательно должен присутствовать программист, знакомый как с особенностями дидактического проектирования электронных учебных пособий, так и с особенностями размещения и оформления текстового и графического материала на рабочей поверхности экрана, ориентации и переме-

щения пользователя внутри электронного издания.

Соответственно, при внедрении дистанционных форм обучения первоначально необходимо провести обучающие семинары или курсы для преподавателей по обучению особенностям проектирования и разработки материалов для дистанционных курсов повышения квалификации, а также проведения обучения по дистанционной форме.

Но кроме подготовки преподавателей институтов последипломного образования одной из ключевых проблем остается востребованность дистанционных курсов. Специалист, выбравший дистанционную форму обучения, должен иметь в распоряжении персональный компьютер с типичным программным обеспечением и подключением к сети Интернет, иметь навыки работы с персональным компьютером на уровне пользователя, навыки работы в сети Интернет на уровне пользователя. Данное требование зависит от личных экономических возможностей специалистов (в случае использования собственного компьютера и выхода в сеть Интернет), а также от умения работать на компьютере. Не секрет, что часть врачей старшего возраста не имеют навыков работы на компьютере, что требует проведения на местах соответствующих курсов по овладению информационными технологиями. Также части специалистов легче работать с печатными материалами, чем считывать информацию с экрана. В данном случае возникают дополнительные расходы на распечатку большого объема материалов.

Таким образом, внедрение дистанционных образовательных технологий в систему дополнительного образования позволит поддерживать знания специалистов в актуальном состоянии, способствовать удовлетворению потребности специалистов в непрерывном образовании, а также более рационально использовать трудовые ресурсы и уменьшить финансовые расходы на повышение квалификации специалистов.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ К САМОРЕАЛИЗАЦИИ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

МАРИЗИНА В. Н.

г. Тольятти, Тольяттинская академия управления

Информационное общество, идущее на смену индустриальной стадии развития цивилизации, характеризуется тем, что информация, знания становятся важнейшим фактором развития общества, изменяют систему занятости и профессиональную среду специалиста, соци-

альные условия жизнедеятельности человека. Овладение человеком знаниями, приводящее в итоге к стратегическому приросту национального богатства, осуществляется в рамках системы образования. Изменения, происходящие в обществе – глобализация, информатизация, становление экономики знаний и появление новых возможностей для развития личности человека – нашли свое отражение в основных тенденциях развития системы профессионального образования: переход к многоуровневой системе, развитие непрерывного образования, фундаментализация, информатизация, гуманизация и модернизация содержания и методов подготовки. Обозначенные тенденции направлены на подготовку специалиста, способного к успешной, творческой профессиональной и социальной деятельности и на развитие у этой личности готовности к самореализации.

Актуальность подготовки к самореализации в информационном обществе обусловлена его отличительными характеристиками (глобальность, концентрация теоретического знания, формирование интеллектуальных технологий, автоматизация и роботизация экономической сферы, изменение социально-экономических структур за счет перехода работников в информационную сферу) и требованиями к личности, приобретающей новые черты, в которых на первый план выступают свойства и качества личности как деятельного субъекта, необходимые в условиях информационно-компьютерной революции, когда увеличивается удельный вес умственной, интеллектуальной, творчески-инновационной деятельности. Современному специалисту необходима информационная культура, овладение которой связывают с социально-интеллектуальными способностями человека и его техническими навыками. К первым относят умение извлекать информацию из различных источников; владение основами аналитической переработки информации; знание особенностей информационных потоков в своей области деятельности. К технической составляющей информационной культуры относятся навыки по использованию технических устройств (от телефона до персонального компьютера и компьютерных сетей), компьютерных технологий и программных продуктов [1].

Возможности самореализации личности в информационном обществе соотносят с ростом свободного времени как времени гармоничного развития человека, появлением новых «ресурсов» (неограниченно открытых для «потребления» знаний, феноменов культуры), доминированием творческой деятельности [2]. При этом в качестве механизма, способствующего творчеству, выступают практические навыки использования компьютерной техники, позволяющие сформировать у будущих специалистов технологическую и эмоциональную

готовность к использованию компьютеров в решении задач, контекстных профессиональной деятельности, влияющие на возможность повышения квалификации, а следовательно, и самореализации в профессиональной деятельности.

Выявленные особенности информационного общества и представление о феномене самореализации дали нам основание для исследования понятия готовности личности к самореализации в информационном обществе, под которой будем понимать интегративное свойство личности, ориентированной на осуществление личностных возможностей, владеющей комплексом знаний и умений, обеспечивающих регуляцию профессиональной деятельности и способствующих ее успешному осуществлению в условиях усиления информационной деятельности.

Под информационной деятельностью человека понимается процесс, в ходе которого личность преобразует и познает информационную среду, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые объекты, процессы, явления информационной среды – объектом своей деятельности, наиболее полно реализуя в такой деятельности свои способности, потребности и стремления [3]. Информационную среду в широком смысле можно понимать как окружающий человека мир, несущий информацию. Традиционно виды информационной деятельности были ограничены известным набором: восприятие; запоминание; воспроизведение (вербально или в письменной форме). Появление интерактивных средств обеспечивает такие виды информационной деятельности, как регистрация, сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, передача достаточных больших объемов информации, представленных в различной форме [4]. Использование сети Интернет позволяет осуществлять такие виды деятельности как: поиск информации в различных базах данных в диалоговом режиме реального времени; самопредставление во всемирной мультимедийной среде; продуцирование информации (деятельность по созданию информационного продукта); формализацию информации, то есть использование информационных технологий расширяет виды информационной деятельности, что требует определенных знаний и умений.

В связи с тем, что готовность личности к самореализации в информационном обществе носит интегративный характер, в ее составе был выделен содержательный компонент, включающий в себя информационную компетентность. Необходимость включения информационной компетентности в структуру готовности личности к самореализации обусловлена тем, что, с одной стороны, происходит информатизация общества, быстрая смена поколений вычислительной

техники, работодатели предъявляют к соискателям требования владения информационными технологиями, а с другой – видоизменяются различные области культуры, технические средства все шире применяются для распространения духовных ценностей.

Информационная компетентность рассматривается исследователями с разных точек зрения: как степень овладения знаниями и умениями в области использования различных источников информации применительно к профессиональной подготовке работников культуры (М. Г. Вохрышева); как система компьютерных знаний и умений, обеспечивающая необходимый в педагогической профессии уровень получения, передачи, хранения и представления профессионально-значимой информации (Т. Н. Лукина). Представленные определения делают акцент на знаниевом подходе и уровне и содержании компьютеризации конкретной профессиональной среды, в то время как ряд авторов расширяет данное понятие и трактует его как:

- сложное индивидуально-психологическое состояние, достигаемое в результате интеграции теоретических знаний и практических умений специалиста работать с информацией различных видов, используя новые информационные и коммуникационные технологии (В. Д. Шадриков);

- как способность человека к соорганизации своих внутренних и внешних информационных ресурсов, направленную на решение поставленной проблемы (Н. Г. Витковская);

- профессионально-значимое интегративное качество личности, характеризующее степень освоения совокупности компетенций, необходимых для ориентации и деятельности в информационном пространстве (Э. Ф. Морковина).

В качестве структурообразующих компонентов информационной компетентности исследователи [5; 8] выделяют мотивационный (ценностный), когнитивный (информационный), операциональный (технологический), рефлексивный, личностный компоненты, а трактовка информационной компетентности как системы компьютерных знаний и умений решать учебные, бытовые, профессиональные задачи с использованием информационных и коммуникационных технологий [9] подчеркивает, что она является важнейшим инструментом профессиональной деятельности, «суперкомпетентностью».

Характеристика компонентов информационной компетентности может быть представлена следующим образом [8]:

- мотивационно-ценностный компонент включает мотивы, цели, потребности в профессиональном обучении, саморазвитии, ценностные установки актуализации в профессиональной деятельности,

стимулирует творческое проявление личности;

– когнитивный компонент представляет собой совокупность научно-теоретических знаний о профессиональной деятельности вообще и о роли информационного взаимодействия в ней, включает в себя миропонимание и научное мировоззрение;

– операциональный компонент проявляется в умении устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях, овладевать средствами вербального и невербального общения;

– рефлексивный компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений.

Таким образом, информационная компетентность влияет на мотивационную сферу, выбор цели и путей ее достижения, а характеристика операционального компонента свидетельствует о том, что информационную компетентность нельзя свести к совокупности алгоритмов, программирующих нашу деятельность. Так как структура данной компетентности предусматривает когнитивный компонент, несущий в себе содержательную информацию и эта информация обладает ценностью, а рефлексивный компонент определяет способность осмысливать явления, процессы, способы действия, обращенные к сознанию человека и имеющие для него смысл, то информационную компетентность можно считать гранью информационной культуры, связанной, в свою очередь, с информационным аспектом всех видов жизнедеятельности людей в обществе. Следовательно, информационная компетентность представляется ядром профессиональной компетентности, необходимым условием продуктивной интеллектуальной деятельности в информационном обществе массовой коммуникации и условием самореализации.

Формирование информационной компетентности как элемента готовности личности к самореализации, определяющей мобильность и конкурентоспособность будущего работника на рынке труда, должна обеспечивать образовательная система, а в условиях реформирования этот процесс апробируется в локальных организованных центрах. Локальную образовательную систему можно представить как спонтанно возникающие или целенаправленно создаваемые независимые центры педагогической коммуникации, способные обеспечить новыми знаниями и средствами развитие и воспроизводство общественно важных видов деятельности в меняющейся политической, экономической и социокультурной ситуации [10].

Тольяттинская академия управления (ТАУ) представляет собой

наглядный пример локальной образовательной системы, созданной в молодом, растущем городе. Она включает в себя детский сад, начальную и среднюю школу, высшее учебное заведение и центр послевузовской подготовки. С 2003 г. ТАУ является федеральной экспериментальной площадкой Минобразования РФ по вопросам организации учебного процесса с использованием зачетных единиц – кредитов. В академии изначально была принята приоритетная ориентация на области языковой и компьютерной подготовки, и обеспечением последней занимается кафедра прикладной информатики. В качестве общих целей работы кафедры можно обозначить следующие: развитие информационной компетентности студентов и информационной культуры, подготовка к эффективному использованию информационных технологий в профессиональной сфере. В качестве специфической цели выделяется формирование умений ориентации в сложном информационном пространстве вуза, а именно в корпоративной информационной системе (в которой содержится информация о расписании студента, его успеваемости, посещаемости, о количестве набранных кредитов, рейтинг и пр.) и в тесто-тренинговой системе (ТТС), предназначенной для изучения различных курсов и тестирования знаний.

Основным учебным курсом, который изучается всеми студентами первого года обучения, является курс «Общие информационные технологии» (ОИТ), состоящий из ряда модулей, каждый из которых является содержательно-целостной и независимой частью учебной программы. Изучение каждого модуля заканчивается экзаменом, где студенту выставляется отметка по пятибалльной системе, учитывающая текущие отметки за практические и контрольные занятия и отметку за итоговый тест. Если студент не согласен с итоговой отметкой, он имеет возможность повысить её, выполнив дифференцированное экзаменационное задание. Получение неудовлетворительной отметки лишает студента возможности получить кредит за прохождение модуля, а любая другая отметка кладёт в его личную «копилку» определенное количество кредитов и влияет на общий рейтинг.

В качестве форм организации учебных занятий преимущественно используются практические занятия. Лекции в их классическом виде отсутствуют, но в начале каждого занятия обсуждаются вопросы практического применения тех знаний и умений, которые предстоит освоить студентам, а также разбираются моменты, которые могут вызвать затруднения. Кроме того, к каждому занятию имеется электронный вариант лекции, который можно просмотреть заранее или использовать в дальнейшем при подготовке к экзамену. Все практические работы по курсу ОИТ сдаются в электронном виде, посредством фиксации создан-

ного файла в ТТС. Такой механизм лишний раз демонстрирует студенту необходимость умения работать с информационной системой вуза.

Использование ТТС позволяет студенту уже в самом начале изучения курса видеть тематику и статус каждого занятия (практика, контрольная работа, тест, экзамен), тогда как в традиционной схеме обучения преподаватель, как правило, объявляет о проведении какой-либо проверочной работы лишь на предыдущем занятии. Благодаря такой системе организации учебных курсов, студент может заранее просмотреть (и при желании, выполнить) задание к практическому занятию, спланировать свою подготовку к контрольному мероприятию. Все задания, предлагаемые студентам, многовариантны, что значительно снижает возможность несамостоятельного выполнения работы. Исходя из принципа практичности, в содержание курсов отбираются учебные элементы, которые должны быть востребованными в обучении другим дисциплинам.

Обучение информационным технологиям не может быть одинаковым для всех студентов, ведь с каждым годом растет число абитуриентов, имеющих компьютер дома или ранее обучавшихся на различных курсах, в рамках предпрофессиональной подготовки. Таким студентам предлагается попробовать себя в роли помощника преподавателя (тьютора) на занятии, что позволяет проявить организаторские, коммуникативные, творческие способности, позволяет выйти за рамки привычной учебной деятельности.

Роль помощника преподавателя заключается не только в присутствии в аудитории во время занятия и оказании помощи сокурсникам, она подразумевает определенную подготовку. Во-первых, это предварительное выполнение всех заданий по курсу. Они проверяются преподавателем, обсуждаются нюансы выполнения тех или иных практических работ. Во-вторых, участие вместе с преподавателем в разработке новых учебных курсов. Такая система работы со студентами укрепляет желание студентов познать новое, осваивать новые компетенции.

Использование принципов практичности, модульности, тьюторства при организации учебных курсов направлено на решение следующих задач:

- развитие готовности к использованию общеобразовательного потенциала информационных технологий через включение обучаемых в процесс систематического применения сервисов корпоративной информационной системы;
- мобильное изменение содержания учебного материала, обусловленное выявлением актуальных, динамически изменяющихся направлений в профессиональной деятельности будущего специалиста;

- моделирование будущей профессиональной деятельности студента через использование познавательных и практических задач;
- развитие мотивационной сферы студентов путем привлечения их к работе кафедры;
- реализацию личностно-ориентированного подхода к обучению студентов, опирающегося на доступность, преемственность, системность в отборе содержания учебных курсов.

Эти задачи направлены на формирование у студентов информационной компетентности, которая является частицей накопленного личностью потенциал, подлежащего реализации. Но вместе с тем в процессе формирования информационной компетентности существуют сложности: не все студенты в состоянии сформулировать возможные профессиональные затруднения, выбрать способ, инструмент решения профессиональных или квазипрофессиональных задач, могут самостоятельно изучать новые программные продукты, со знанием требований профессиональной деятельности использовать существующие возможности программного обеспечения. Решение этих проблем требует дальнейшего исследования потенциала современных педагогических технологий и дальнейшего совершенствования учебного процесса, способствующих подготовке будущих специалистов к самореализации в информационном обществе.

Литература

1. Рейман, Л. Д. Информационное общество и роль телекоммуникаций в его становлении [Текст] / Л. Д. Рейман // Вопросы философии. – 2001. – № 3.
2. Бuzгалин, А. В. Постиндустриальное общество – тупиковая ветвь социального развития? [Текст] / А. В. Бuzгалин // Вопросы философии. – 2002. – № 5.
3. Вохрышева, М. Г. Современные стратегии культурологического образования [Текст] / М. Г. Вохрышева. – Самара : изд-во СГАКИ, 2001.
4. Роберт, И. В. О понятийном аппарате информатизации образования [Текст] / И. В. Роберт // Информатика и образование. – 2002. – № 12.
5. Лукина, Т. Н. Педагогические условия формирования информационной компетентности будущих учителей информатики [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Т. Н. Лукина. – Якутск, 2005.
6. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека [Текст] / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996.
7. Витковская, Н. Г. Формирование информационной компетентности студентов вузов (на примере специальности «Журналистика»)

[Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н. Г. Витковская. – Н. Новгород, 2004.

8. Морковина, Э. Ф. Развитие информационной компетентности студента в образовательном процессе [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Э. Ф. Морковина. – Оренбург, 2005.

9. Селевко, Г. К. Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств [Текст] / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005.

10. Богданов, И. В. Локальная образовательная система: опыт проектирования, становления и развития [Текст] / И. В. Богданов. – Тольятти, 1996.

ВНЕДРЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

СИВЕРСКАЯ И. В.

г. Армавир, Армавирский государственный
педагогический университет

В настоящее время поиск путей совершенствования качества подготовки специалистов в условиях формирующегося рынка труда, с одной стороны, и удовлетворения запросов личности в образовательных услугах среднего специального образования, с другой, заставляет учебные заведения пересматривать как содержание обучения, так и технологию образовательного процесса [1].

Обучение является наиболее распространенным процессом управляемого усвоения объективизированного опыта человечества. Когда обучение рассматривают как процесс передачи информации от учителя к учащимся, то учебная информация (тексты и формулы) выступает как главный объект изучения, а целью обучения (по умолчанию) становится запоминание этой информации учащимися, чтобы успешно сдать экзамены. Именно поэтому в педагогической литературе содержание образования и содержание обучения часто употребляются как синонимы.

Учебная информация, усваиваемая студентом при обучении в вузе и составляющая часть содержания образования, нужна не столько для сдачи экзаменов, сколько для использования в будущей деятельности либо в качестве некоторой ориентировочной основы, либо в качестве указаний об особенностях выполнения тех или иных операций, для формирования навыков их выполнения. Такая конкретизация сразу изменяет отношение к информации как преподавателя, так и субъектов учения, требует выбора для обучения таких действий, которые

способствовали бы усвоению и осознанию деятельностных аспектов изучаемого содержания образования. При деятельностном подходе и само обучение должно рассматриваться как структуры действий, обладающие соподчиненными целями. «При этом нельзя сводить содержание обучения (совокупность действий, составляющих обучение) к содержанию усваиваемого учебного материала»; «необходимо четко разграничивать деятельность учения и те деятельности, которые усваиваются в учении». При деятельностном подходе наиболее важными становятся действия субъекта учения, поскольку именно от них зависит то, что будет усвоено в изучаемом объекте.

Даже самостоятельно усваивая содержание рекомендованных учебных пособий и осуществляя таким образом самостоятельную работу, субъект учения участвует в обучении, поскольку учебные пособия подготовлены преподавателем и даже рекомендованная очередность усвоения содержания учебных пособий представляет собой управление усвоением.

Вместо двух проблем – передать знания и сформировать умения и навыки их применения – перед обучением теперь стоит одна: сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах [2].

Известно, что основные трудности адаптации вчерашних школьников к обучению в высшей школе связаны с тем, что мы находимся на этапе перехода от школы объяснения, или, как теперь принято называть, «традиционной» школы, к школе личностно-ориентированного обучения. Длительное время российская общеобразовательная и профессиональная школа находились на позициях гностического, так называемого «знаниевого подхода», когда основной образовательной задачей считалось формирование у студентов прочных систематизированных знаний (умения и навыки выступали второстепенными компонентами).

Сейчас акцент смещается от знаниевой парадигмы к деятельностному подходу. Основная цель образования рассматривается как формирование способности к активной деятельности, к труду во всех его формах, в том числе к творческому профессиональному труду. Это не значит, что роль знаний каким-либо образом принижается, их главное назначение – быть средством, «орудием» деятельности.

Переход к новой парадигме образования не может быть реализован без четкого и внятного ответа на вопрос «Как обучать?». Преподаватель должен получить конкретный и понятийно обоснованный алгоритм своей деятельности подготовке и проведению занятий, который, с одной стороны, не разрушал бы его личного практического

опыта, и в то же время менял бы его представление о студенте, как объекте образовательного процесса.

В высшей школе ведущим в преподавании должно быть направление действий субъектов учения, поскольку студенты – люди взрослые, добровольно выбравшие путь достижения определенного образования и осознающие те потребности, которые они удовлетворяют получением высшего образования. Отмеченные обстоятельства позволяют рассматривать студентов вузов как субъектов деятельности, создав все условия для того, чтобы учение стало подлинной деятельностью, то есть чтобы оно и планировалось, и в основном, осуществлялось самим студентом.

На современном этапе проблема разработки и внедрения технологий обучения весьма актуальна. По мнению Л. Г. Семушиной, доктора педагогических наук, профессора, действительного члена АПО НИИВО г. Москвы, «в системе профессионального образования должен быть более ярко выражен деятельностный подход, предполагающий усиление внимания к моделированию профессиональной деятельности в учебном процессе». Переход учебно-воспитательного процесса от знаниевой парадигмы к деятельностной предусматривает: построение системы знаний студентов, необходимой и достаточной для полноценного овладения ими основами деятельности; совершенствование взаимосвязи чувственных и рациональных, теоретических знаний, лежащих в основе овладения деятельностью; поиск возможностей повышения уровня обобщения формируемых знаний о деятельности.

Овладеть деятельностью, в частности, учебной, трудовой, профессиональной, – значит научиться делать то, что необходимо делать. Это значит, что побуждаемый потребностями человек способен самостоятельно ориентироваться в ситуации, приобретать новые необходимые знания, правильно ставить цель, определять конкретные способы действий, условия достижения цели.

На факультете технологии и предпринимательства мы реализовали это требование следующим образом:

1. В теоретическом обучении – усилили роль ценностно-ориентировочных, преобразовательных, коммуникативных, эстетических компонентов за счет:

- устных и письменных докладов и сообщений студентов;
- введения исследовательских практикумов вместо наборов примитивных работ по готовым образцам;
- применения на занятиях деловых игр;
- выполнения междисциплинарных работ и т.д.;

2. В практическом обучении создаем условия для приобретения собственного опыта студентами при осуществлении профессиональ-

ной педагогической деятельности.

Итак, ведущей целью деятельностных технологий является подготовка специалиста, способного квалифицированно решать профессиональные задачи. Технологии включают в себя:

- решение и анализ производственных задач;
- моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе;
- нетрадиционные формы познавательных игр;
- контекстное обучение;
- организацию профессионально-ориентированной учебно - исследовательской работы студентов;
- игровые технологии.

Для более успешного усвоения студентами материала по дисциплинам психолого-педагогического цикла необходима не только структурная организация текста курса, но и организация работы с ним.

По нашему мнению, наиболее действенным видом обучения дисциплинам психолого-педагогического цикла (в частности педагогической этике) является ситуационное обучение, то есть то, которое осуществляется при помощи создания ситуаций профессионального общения, требующих от субъектов учения ролевого (междисциплинарного) подхода при принятии решений и общении: деловые игры, конкретные ситуации и т.п.

Вышеуказанные дидактические приемы мы осуществляем путем использования информационно-коммуникационных технологий. Необходимо отметить, что традиционная школа была нацелена на приобретение учащимися как можно более полной системы знаний. Однако информационная революция привела к необычайному росту информации (каждое десятилетие ее общее количество удваивается), так что учебники становятся все толще, а усвоенные школьниками знания все равно не поспевают за потоком информации. Вместо прежней эрудиции информационное общество требует новой эрудиции, при которой главным умением становится возможность находить и использовать нужную информацию. Но для этого студент должен овладеть навыком самостоятельного учения. Его активность в вузе должна кардинально измениться.

Соответственно, изменяется и методика образовательного процесса, педагогические технологии, отвечающие требованиям общества. Инновации в работе образовательного учреждения тесно связаны с информатизацией образования.

Отечественные авторы различают инновации-модернизации и инновации-трансформации. Инновации-модернизации видоизменяют учебный процесс. Их цель – достичь гарантированных результатов в

рамках традиционной (репродуктивной) ориентации. Эти инновации направлены к тому, чтобы сообщить школьникам сведения и сформировать способы, действий по образцу. Инновации-трансформации преобразуют учебный процесс. Их цель – достичь результатов в рамках проблемной ориентации. Они направлены на формирование у школьников навыков самостоятельного поиска и применения знаний в новых условиях, то есть на формирование навыков творческой деятельности (в сочетании с выработкой соответствующих ценностей).

Таким образом, репродуктивная и проблемная ориентации образовательного процесса воплощаются в двух инновационных подходах к преобразованию обучения в современной педагогике: репродуктивно-технологическом и поисковом.

Первый подход направлен на модернизацию традиционного обучения, где преобладает репродуктивная деятельность учащихся, на разработку моделей обучения для того, чтобы организовать достижение учащимися чётко фиксированных эталонов усвоения. В рамках этого подхода учебный процесс ориентирован на традиционные дидактические задачи репродуктивного обучения и строится как «технологический», конвейерный процесс с детально описанными ожидаемыми результатами.

Поисковый подход преобразует традиционное обучение. Здесь важны не только передача знаний и приобретение нового опыта, а делается упор на развитие у школьников способности самостоятельно приобретать этот опыт. Ориентир деятельности и педагога и учащегося – формирование новых знаний, способов действий, личностных смыслов.

Информатизация образования не исчерпывает всего поля педагогических инноваций. Инновации в образовании – процесс вечный, как само образование. Информатизация образования началась в нашей стране двадцать лет назад и, по-видимому, закончится тогда, когда цифровые информационные технологии будут освоены обществом и образовательной системой. При этом, возможно, они кардинально преобразуют саму эту систему [3].

Инновационной составляющей в процессе компьютеризации можно было бы считать разве что само появление курса информатики. Он вводил новые элементы содержания общеобразовательной подготовки: формирование алгоритмического мышления, знакомство с новыми информационными технологиями, обучение программированию. Преподаватели информатики первыми начали сравнительно широко использовать групповую и проектную работу обучающихся, индивидуализированную подготовку.

Сегодня разработка и воплощение в жизнь педагогических ин-

новаций тесно связаны с возможностями, предоставляемыми быстро развивающимися средствами ИКТ, а сами педагогические инновации теперь уже редко обсуждаются отдельно от процесса информатизации образования.

Однако попытки использовать ИКТ для преподавания различных учебных предметов сталкиваются со значительными трудностями. За прошедшие десятилетия компьютер далеко не везде стал привычным инструментом учебной работы. И дело здесь не только в недостаточном количестве компьютеров. Одна из важных причин – нехватка проверенных опытом, гарантирующих педагогическую эффективность моделей учебной работы (новых педагогических практик), которые интенсивно поддерживаются средствами ИКТ или используют их.

Мы попытались внести свой вклад в дело информатизации преподавания отдельных предметов в условиях педагогического вуза.

На наш взгляд электронный гипертекстовый курс гораздо более плотно организует сам процесс обучения, а не только его содержание. Современные средства представления информации на экране ПЭВМ позволяют существенно повысить интенсивность усвоения учебного материала путем размещения в тексте рисунков, звуковых фрагментов или видеоклипов.

Новые требования, предъявляемые в изменившихся социально-экономических условиях к участникам образовательного процесса, относятся к совершенствованию этики и культуры общения, так как педагогическая этика является основой профессиональной деятельности учителя.

Нами разработано электронное учебно-методическое пособие «Профессиональная этика», в котором представлены материалы в помощь студентам при подготовке к семинарским занятиям. Программный курс разбит на логически замкнутые части – семинарское занятие № 1, семинарское занятие № 2 и т.д. Гипертекст позволяет разить текст на более мелкие структурные единицы – отдельные вопросы для обсуждения, сохраняя при этом логическое единство всего занятия. В процессе обучения студент совершает «навигацию» по тексту семинарского занятия, переходя от одной структурной единицы к другой. При этом он имеет возможность вернуться в любой момент к структурной единице с содержанием всех семинарских занятий или отдельного семинарского занятия. Справочная информация представлена в отдельном текстовом файле, имеющем самостоятельное справочное значение и предназначенной для работы в рамках курса. К текстовому материалу прилагается также видеозапись педагогической ситуации, которая рассматривается нами на данном семинарском занятии, и которая предлагается студентам для самостоятельного решения.

Электронное учебно-методическое пособие «Профессиональная этика» адресовано студентам педагогического университета. Им могут воспользоваться как начинающие свою профессиональную деятельность педагоги, так и опытные учителя, руководители образовательных учреждений, желающие повысить уровень своей педагогической компетентности и коммуникативной культуры.

Литература

1. Ильясов, И. И. Структура процесса учения [Текст] / И. И. Ильясов. – М., 1986.
2. Фокин, Ю. Г. Теория и технология обучения: деятельностный подход [Текст] : учеб. пособие / Ю. Г. Фокин. – М. : ИЦ «Академия», 2006.
3. Уваров, А. Информатизация образования как инновационный процесс [Текст] / А. Уваров // Народное образование. – 2007. – № 9.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ

СТРЕКАЛОВА Н. Б.

г. Тольятти, Тольяттинская академия управления

Процесс профессиональной подготовки зависит, прежде всего, от профиля получаемой специальности, который в педагогике условно делится на «технический» и «гуманитарный». В философии разделение наук на естественные, технические и социально-гуманитарные осуществляется на основе выделения предмета исследования и форм исследования. Объединение гуманитарных и социальных наук с точки зрения философов правомерно, так как, несмотря на определенные различия в предметах исследования (гуманитарные науки изучают человека и его культуру, а социальные – общество и законы его развития), центральной фигурой исследований остается человек, а используемые формы исследования (и общества, и человека) являются гуманитарными [4]. В то же время педагоги считают, что гуманитарная культура накладывает на гуманитария миссию духовного совершенствования общества [7], что позволяет отнести к гуманитарным специальности, предметом деятельности которых является общество в целом или отдельная личность, а основная реализуемая культурологическая функция – духовное совершенствование общества.

Глобальная информатизация общества изменила характер производств, привела к появлению новых производственных сфер и новых профессий, изменила требования к специалистам. В то же время «сложилось существенное противоречие между все более широким внедрением новых информационных технологий во все отрасли человеческой деятельности, в том числе социально-гуманитарные науки, и недостатком специалистов в области гуманитарного знания, обладающих достаточной подготовкой для эффективного и полномасштабного использования таких технологий» [14], что актуализирует задачу освоения гуманитарными специальностями информационно-коммуникационных технологий.

Анализ государственных стандартов высшего профессионального образования гуманитарных специальностей (филология, связи с общественностью, юриспруденция, менеджмент организации, финансы и кредит, документоведение, педагогика, социальная работа) показал, что основные виды деятельности данных специальностей связаны с либо с поиском информации (аналитическая, информационная, исследовательская), либо с коммуникациями (консультационная, информационная, образовательная, социальная, управленческая), либо с обработкой информации (аналитическая, информационная, научно-методическая, образовательная, социальная). Соответственно, информатизация общества, предполагая смену способов и средств обработки информации, приводит к значительным изменениям в деятельности гуманитарных специальностей:

1. Основополагающий профессиональный тип специальностей «человек-человек», сетевая логика производств и международное разделение труда, новые формы и технологии обучения, интенсификация процессов обмена научной информацией требуют владения невербальными способами общения на основе информационно-коммуникационных технологий. Одновременно актуализируется задача пересмотра традиционных взаимоотношений по принципу: «человек-техника-человек», «общество-техника-общество» и возникают вопросы вытеснения непосредственного общения на периферию, отсутствия этических требований и норм электронного взаимодействия, массового искажения языка [6]. Следовательно, профессиональная подготовка гуманитарных специальностей в области информационно-коммуникационных технологий должна быть направлена на освоение различных способов электронной коммуникации (электронная почта, icq-технологии, форумы) и ее режимов (on-line, off-line), изучение этикета электронных сообщений и формирование культуры коммуникационного взаимодействия.

2. Основные виды деятельности гуманитарных специальностей и главенствующее положение информации в современном обществе актуализируют такой способ ее представления как мультимедийная презентация. Основанная на использовании персонального компьютера, мультимедийная презентация характеризуется визуальными формами представления информации, созданием особых условий ее восприятия, возможностью разнопланового взгляда на объект презентации [5; 15]. Успех презентаций обеспечивается «тщательной многоаспектной подготовкой, охватывающей проработку содержания, форм и методов его подачи, а также средств реализации» [5], что детерминирует включение в профессиональную подготовку гуманитарных специальностей следующих задач: подготовку визуальных материалов для презентации – поиск и генерация текстов, схем, таблиц и диаграмм; сканирование и преобразование материалов в необходимые форматы; создание презентации – структурирование и размещение материалов на слайдах, добавление эффектов анимации, разработка и создание навигационной структуры, размещение презентации на внешнем носителе; проведение презентации – подготовка и чтение текста выступления, внесение замечаний и управление слайдами.

3. По мнению философов, «социальный человек как предмет гуманитарных наук всегда – так или иначе – выражает себя через текст какой-либо природы» [2], что предопределяет социально-стратегическую роль текста как основного носителя информации в информационном обществе. Так как текстом называется любая знаковая система, в условиях глобальной информатизации к тексту можно отнести текстовую и табличную информацию, статистические данные и диаграммы, распределенные базы данных, что обуславливает владение специалистами гуманитарного профиля: поиском, анализом и отбором информации; сохранением и структурированием информации; обработкой, пересылкой, размножением, перекодированием и переносом на различные носители. В то же время, являясь главными каналами трансляции культуры, тексты выполняют две основные функции: передачу значений и порождение новых смыслов. Первая функция свойственна как технарям, так и гуманитариям и предполагает максимальную однозначность текста, тяготеющую к стандартизации. Вторая функция свойственна гуманитариям, требует умения анализировать имеющиеся тексты и генерировать новые.

4. Глобальная информатизация привела к появлению новых форм текста: медиатекста и гипертекста. Медиатекст характеризуется массовостью информации и аудитории, особым типом автора и специфической текстовой модальностью, эффективностью воздействия,

что способствует становлению современного мировоззрения и творческого мышления [8]. Вместе с тем существуют трудности работы с медиатекстами: изменение стилистики текста в зависимости от его мультимедийной роли, недостаточная разработанность в гуманитарных науках проблемы связи медиатекстов и мышления, критическое отношение к медиатекстам [1], что требует от гуманитариев особого восприятия и понимания медиатекстов, владения технологиями их создания и общения посредством медиатекстов.

5. В условиях глобальной информатизации гипертекст воспринимается как особая форма организации, представления и освоения текстового материала, реализованная в технической среде при помощи компьютеров, в которой текстовый материал может осваиваться с учетом множества взаимосвязей [10], что отражает: 1) культурологический аспект гипертекста, выражающийся в особой форме работы с текстом, позволяющей читателю выбирать свой путь чтения и как результат – создавать при этом свой текст; 2) технологический аспект, выражающийся в использовании для этого информационно-коммуникационных технологий. Гипертекст может использоваться как средство поддержки интеллектуальной, творческой, аналитической деятельности, переговорных и учебных процессов, процессов согласованности правовых актов и документов в правовой и документационной деятельности, что соответствует профессиональным видам деятельности гуманитарных специальностей. К достоинствам гипертекста можно отнести: отсутствие противоречия с уже существующими традициями и методами, расширение творчества и свободы пользователя, преодоление когнитивной дезориентации, отображение взаимосвязей между элементами информации, помощь в генерации выводов; к недостаткам: потеря контекста исходной информации при большом количестве переходов, рост количества отложенных статей, увеличение когнитивной нагрузки на читателя, связанной с необходимостью совершать множество действий (выбирать связи, кнопки, совершать переходы, возвращаться назад) [3; 10]. Таким образом, для осуществления профессиональной деятельности и представления результатов своей работы гуманитариям необходимо уметь: работать с гипертекстами и гипертекстовыми системами; выстраивать собственную технологию чтения гипертекстов, сохранения текстов и ссылок; создавать гипертексты.

6. Глобальная информатизация общества влияет на реализуемую гуманитарными специальностями культурологическую функцию – духовное совершенствование общества. Исследователи отмечают, что «потребность в гуманитарной культуре будет только возрастать. Сохранять ее, а тем более развивать могут только люди творческие, об-

ладающие информационной свободой» [9]. Так как информационная свобода предполагает право человека получать необходимую для его жизни, профессиональной деятельности и развития информацию, выражать свою точку зрения по поводу тех или иных природных или общественных явлений, передавать информацию другим людям, в условиях сетевого общества она выражается через владение электронными коммуникациями, средствами поиска и представления информации в глобальной сети. Следовательно, для реализации культурологической функции в условиях информатизации общества гуманитарным специальностям необходимо понимать важность информационной свободы и возможности мобильного взаимодействия с различными социально-культурными институтами, что обуславливает актуальность получения навыков и умений по организации доступа в Интернет, поиска информации в сети, ее анализа и обработки, размещения результатов работы в сети. Вместе с тем недостаточный уровень владения информационно-коммуникационными технологиями современным научным сообществом, негативное отношение со стороны гуманитариев к Интернету как источнику информации и инструменту влияния на социум, общедоступность и легкость публикаций оборачиваются снижением качества сетевой литературы и публикаций, засильем откровенной графомании и доморощенных текстов, наличием в текстах ненормативной лексики и расизма, доминированием технократии в сети и дегуманизацией общества [2; 13]. Таким образом, одновременно с получением доступа к ресурсам Интернет гуманитарии должны вносить в глобальную сеть элементы гуманизма, культуры, этики и ценностных отношений через свои тексты, сообщения, отзывы. Следовательно, в профессиональной подготовке гуманитарных специальностей в области информационно-коммуникационных технологий необходимо усилить гуманистическую составляющую через акцентирование внимания на главенствующей роли человека по отношению к технике и технологиям, соблюдении этических норм при создании текстов, сайтов, электронных сообщений, ориентации на приоритет гуманитарных ценностей и развитие эмоционально-ценностного отношения к самим информационно-коммуникационным технологиям как важному инструменту профессиональной деятельности, развития творческого потенциала и образного мышления.

7. Глобальная информатизация, предполагающая переход к новому виду общества – информационному, предполагает и новый вид общественных отношений, актуализирующий необходимость основательной ревизии сложившихся методов управления и перехода к информационным управленческим технологиям [11]. Так как управлен-

ческий аспект присутствует в профессиональной деятельности специалистов гуманитарного профиля (организационно-управленческой, информационно-управленческой, организационно-политической, организационно-рекламной, организационно-проектной), обусловленный типом профессий «человек-человек», анализом информации различного рода, работой с документооборотом и трудовым коллективом, в профессиональную подготовку гуманитарных специальностей необходимо включить: работу со справочно-правовыми системами, с программами управления трудовыми и материальными ресурсами, организации коллективных работ, планирования личного времени. Развитие электронного документооборота и принятие на государственном уровне федерального закона об электронной цифровой подписи детерминирует включение в профессиональную подготовку освоения программных продуктов, ориентированных на шифрование документов.

8. Как мировая тенденция глобальная информатизация общества детерминирует информатизацию высшего образования, предполагающую как улучшение технического оснащения вузов, так и использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе (электронные учебники, базы данных, тестирующие программы, мировые информационные ресурсы). Вместе с тем существуют причины, снижающие эффективность использования информационно-коммуникационных технологий в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла: отсутствие качественных материалов, связывающих компьютерные технологии с гуманитарными направлениями высшего образования; несовершенство алгоритмов обучения студентов гуманитарных вузов; недостаточное количество часов, выделяемое на информатику, как дисциплину, дающую студентам необходимые навыки и умения работы с компьютером [12], что детерминирует включение в профессиональную подготовку студентов гуманитарных специальностей освоение принципов работы в справочно-правовых системах, распределенных базах данных, глобальной сети Интернет, компьютерных обучающих программам различного вида и средств электронной коммуникации.

Проведенный анализ видов деятельности гуманитарных специальностей и влияния глобальной информатизации общества на них позволяет сформулировать основные направления общей профессиональной подготовки гуманитарных специальностей в области информационно-коммуникационных технологий:

1. Осуществление электронных коммуникаций по схеме «человек–техника–человек»: освоение электронной коммуникации, изучение этикета электронных сообщений, создание мультимедийных пре-

зентаций и накопление опыта их проведения.

2. Работа с текстами различного вида как методологической основы гуманитарного знания: обработка текстовой, графической, мультимедийной информации; создание, сканирование, оцифровывание, распознавание, преобразование текстов в различные форматы; генерация, обработка и анализ таблиц, схем и диаграмм.

3. Использование глобальной сети как инструмента информационной свободы личности: организация доступа в Интернет, поиск и размещение информации в сети, обращение к распределенным базам данных, работа с гипертекстом и гипертекстовыми системами, генерация собственных гипертекстов, трансляция элементов гуманизма, культуры и ценностных отношений.

4. Использование электронных форм управленческой деятельности как элементов инновационных управленческих технологий: работа с электронным документооборотом, со справочно-правовыми системами, с программами управления трудовыми и материальными ресурсами и коллективными работами, с программами планирования личного времени и шифрования документов с применением цифровой подписи.

5. Владение техническими средствами информационно-коммуникационных технологий как аппаратно-технической базы любых информационных видов деятельности: знание архитектуры персонального компьютера, современных средств офисной техники (принтеры, сканеры, многофункциональные устройства); освоение процессов сканирования, оцифровывания, распознавания, переноса информации на различные носители.

Отражение выявленных направлений в общей профессиональной подготовке гуманитарных специальностей в области информационно-коммуникационных технологий позволит разрешить существующее противоречие между широким внедрением информационных технологий во все отрасли человеческой деятельности и недостатком специалистов соответствующей подготовки в области гуманитарного знания; уменьшить влияние технократизма на современное общество; внести в информационно-коммуникационные технологии принципы гуманизма, культуры и ценностных отношений.

Литература

1. Гиляревский, Р. С. Текст как элемент информационной технологии [Текст] / Р. С. Гиляревский // Вестник Моск. ун-та. Сер. 10: Журналистика. – 2005. – № 2.

2. Колин, К. Информационная глобализация общества и гуманитарная революция [Текст] / К. Колин // Alma Mater. – 2002. – № 8.

3. Коряковцева, Н. А. Техники информационно-библиотечной работы [Текст] / Н. А. Коряковцева. – М. : Либерея, 2004.
4. Кохановский, В. П. Философские проблемы социально-гуманитарных наук [Текст] / В. П. Кохановский. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005.
5. Максимович, Г. Ю. Презентация как важный аспект деловой жизни [Текст] / Г. Ю. Максимович, В. И. Берестова // Секретарское дело. – 2001. – № 4.
6. Миронов, А. В. Техноэтика: ответ на актуальные проблемы перехода к устойчивому развитию [Текст] / А. В. Миронов // Вестник Моск. ун-та. Сер. 7: Философия. – 2004. – № 3.
7. Руднева, Т. И. Профессиональная подготовка специалистов гуманитарного профиля [Текст] / Т. И. Руднева, С. В. Астахова, Е. С. Лапшова. – Самара : СамГУ, 2007.
8. Солганик, Г. Я. К определению понятий «текст» и «медиа-текст» [Текст] / Г. Я. Солганик // Вестник Моск. ун-та. Сер. 10: Журналистика. – 2005. – № 2.
9. Степанова, О. Интернет для гуманитариев [Текст] / О. Степанова // Alma Mater. – 1999. – № 10.
10. Субботин, М. М. Гипертекст: новая форма письменной коммуникации [Текст] / М. М. Субботин. – М. : ВИНТИ, 1994.
11. Сурин, А. Подготовка управленцев нового поколения: на пути к парадигме [Текст] / А. Сурин // Высшее образование в России. – 2006. – № 9.
12. Туева, С. С. Повышение эффективности использования компьютерных технологий в обучении студентов гуманитарных вузов [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. С. Туева. – М., 2002.
13. Чемоданова, Е. А. Сетература и Рулинет [Текст] / Е. А. Чемоданова // Библиотечное Дело. – 2004. – № 11.
14. Штыров, А. В. Подготовка будущего педагога-гуманитария к профессиональной деятельности в дидактических компьютерных средах (на примере подготовки учителя истории) [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. В. Штыров. – Волгоград, 2000.
15. Щитова, В. И. Презентация как коммуникационный феномен культуры. Визуальный аспект [Текст] : автореф. дис. ... канд. культ. наук : 24.00.01 / В. И. Щитова. – Тольятти : ТАУ, 2004.

ИНТЕГРИРОВАНИЕ УРОКОВ ИНФОРМАТИКИ И МАТЕМАТИКИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРОГРАММЫ «ADVANCED GRAPHER»

**КАЛИМУЛЛИНА Р. В., ГИБАДУЛЛИНА С. Н.,
НИГАМАТУЛЛИНА Р. Н.**

с. Халитово Челябинской области,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
Тахталымская средняя общеобразовательная школа

Персональный компьютер, который недавно отметил свое двадцатилетие, превратился в эпоху Internet из средства производства информации в средство доступа к ней. Компьютер не просто шедевр современной высокой технологии – это дверь, уже сейчас широко открывшая дорогу к мировой информации. Персональный компьютер в образовании – это устройство, провоцирующее и учителя и ученика на творчество и новаторство, дающее возможность перейти к новым формам обучения. Став незаменимым практически во всех сферах, компьютер все увереннее входит и в методический арсенал учителя, представляя серьезную альтернативу классной доске и традиционным формам предъявления нового учебного материала и его обобщения, тренировочным упражнениям.

Действительно, визуализация учебного материала; поясняющие анимации; возможность выбора уровня трудности задания; возможность работать в индивидуальном темпе; наличие обратной связи ещё глубже погружают учащегося в мир знаний, способствуют повышению мотивации, реализации дифференцированного подхода и индивидуализации процесса обучения, повышению эффективности самостоятельной работы учащихся и контроля ЗУН – одним словом, компьютер существенно расширяет дидактические возможности учителя.

В течение последних лет современная школа переживает период совершенствования образования. За это время изменилось содержание школьной информатики. Занимая достойное место среди других общеобразовательных дисциплин, информатика имеет одну очень специфическую и важную особенность – возможность легко интегрироваться и быть «ключом» к получению новых знаний в различных областях.

Интегрированные уроки информатики и математики, информатики и физики, других предметов наглядно демонстрируют школьникам, что учебные предметы не существуют независимо друг от друга в нашем развивающемся информационном обществе. А знания, полученные на уроках по одному предмету, можно успешно применять и

развивать на уроках по другому предмету. И необходимо отметить увлеченность не только у детей, но и у педагогов, так как теперь каждый учитель ждет новых материалов, которые создают коллеги. Преподаватели с удовольствием ходят на открытые уроки и искренне радуются достижениям друг друга, что благоприятно сказывается на эмоционально-психологическом микроклимате в педагогическом коллективе и школе в целом.

На данный момент существует большое количество программного обеспечения, которое может достаточно эффективно применяться учителями в процессе обучения, в частности на уроках математики. Однако, во многих школах, имеющих прекрасные компьютерные классы, программно-прикладные средства на уроках математики используется не так уж часто. Одной из причин того, что учителя не используют компьютер на уроках математики, является недостаток программно-методических комплексов ППС, включающих в себя саму компьютерную программу, пособие для учителя и поурочные разработки темы. Однако в Internet существует много программных продуктов, которые могут быть использованы учителями-предметниками при проведении современных уроков с применением новых информационных технологий.

В данной статье рассмотрена возможность использования на интегрированных уроках математики и информатики программы «Advanced Grapher» (версия 1.62, выпуск 1998–2000гг., автор Michael Serpik). Данный продукт для России в случае некоммерческого использования может быть получен бесплатно (<http://www.serpik.com/agrafer/>). Это расширяет возможность применения этой программы в школах.

Программа обладает очень широкими возможностями. С ее помощью можно построить график по имеющейся функциональной зависимости, провести его анализ:

- определить максимумы и минимумы функции;
- точки пересечения с осями и другими графиками;
- построить касательную и перпендикуляр в любой точке графика;
- определить производную функции и построить ее график;
- для любого интервала изменения аргумента определить интеграл функции и многое другое.

Программа также позволяет работать с параметрическим заданием переменных. Можно использовать как обычные декартовы оси, так и полярные.

Широки возможности программы по оформлению графиков:

- можно разнообразно менять масштаб;

- использовать логарифмическую и тригонометрическую шкалу значений;
- приводить легенды графиков, их названия;
- в любой точке графика возможно формирование пояснений в режиме вставки «кадра» и др.;
- любую часть графика можно просмотреть с произвольной детализацией.

Программа содержит большой набор типовых графиков, пригодных для демонстрации на уроках. Полученные графики можно сохранить в файл и затребовать его из файла для использования. Рабочее поле можно также сохранить как точечный рисунок bmp или в формате EMF. Эта программа может быть использована учителем на уроках при объяснении нового материала, при демонстрации графических зависимостей, а также для сравнения результатов анализа и построения некоторых графиков при обычном подходе и с использованием современных, компьютерных методов анализа

Программа имеет удобную и подробную помощь, к сожалению, написанную по-английски. Программа использует ресурсы и адаптирована под Windows 95/98/Me/NT/2000/XP, применены аналогичные панели инструментов, поэтому с ней удобно работать. Основные начальные трудности при работе с программой и связанные с этим ошибки, вызваны неправильной записью функций. Поэтому одной из задач учителя информатики на таких уроках является знакомство учащихся с интерфейсом программы и формой записи выражения функции, необходимой для подстановки в программу. Если сравнивать эту программу с широко известной программой «MathCad», то следует отметить очень удобный интерфейс, доступность и простоту работы с «Advanced Grapher». Ученики могут освоить приемы работы с ней за один-два урока. Что касается возможностей оформления графиков, то эта программа, безусловно, превосходит «MathCad».

Рассмотрим применение данной программы в процессе изучения курса алгебры и начала анализа в школе. Ученики часто сталкиваются с трудностями при построении графиков и анализе различных функциональных зависимостей. Данная программа может сделать этот процесс более интересным и эффективным, расширит их знания и в информатике.

Тема урока: Квадратичная функция ($y = ax^2 + bx + c$), её свойства и график.

Цели:

1. Повторить алгоритм построения графика квадратичной функции;

2. Закрепить умение строить графики квадратичной функции и уметь читать по графику свойства данной функции;

3. Повышать уровень учебной мотивации с использованием компьютерных технологий, развивать логическое мышление.

Оборудование: презентация, программа Advanced Grapher, карточки для индивидуальной работы.

Ход урока.

I. Организационный момент. (Учитель математики)

Сегодня у нас с вами не совсем обычный урок. Мы попробуем объединить знания, полученные на уроках алгебры и информатики и привлечь компьютер к решению математических задач. На экране вы видите слайд с разными выражениями лица, какой из этих рисунков соответствует вашему эмоциональному состоянию в начале урока, отметьте номер рисунка на полях тетради. В конце урока мы с вами сделаем то же самое, это поможет нам определить ваше отношение к данной форме проведения урока.

Итак, начинаем урок.

II. Устный опрос.

1. Какая функция называется квадратичной?
2. Как называется график квадратичной функции?
3. Как зависит график функции от знака коэффициента a ?
4. Сформулируйте алгоритм построения графика квадратичной функции.

III. Устная работа (задания для устной работы демонстрируются на слайдах).

1. Из предложенных функций выберите квадратичную:

$$y = 7x + 2x^2 - 1;$$

$$y = -2x + 5;$$

$$y = x^3 + 7x^2 + 1;$$

$$y = x^2 - 2.$$

2. Назовите координаты вершины параболы:

1. $y = x^2 + 3$;

2. $y = (x - 1)^2 + 3$;

3. $y = (x + 3)^2 - 2$;

4. $y = -(x - 2)^2 + 1$.

3. График какой функции изображен на рисунке? (рис. 1).

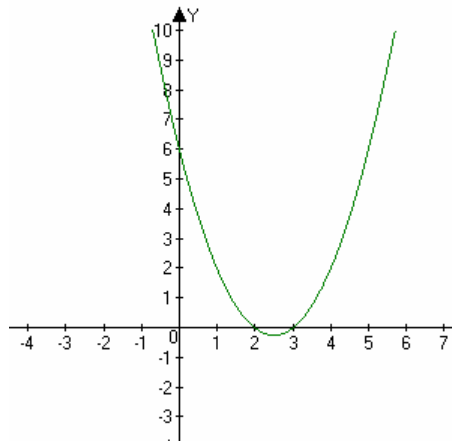


Рис. 1

4. Функция задана формулой $y = 2x^2 - 3$.

Определите, какая из точек принадлежит её графику:

A(2;-5); B(0;3); C(-1;1).

5. Определите, куда направлены ветви параболы, и наименьшее или наибольшее значения, которые принимает данная функция:

$$y = x^2 + 2x - 3;$$

$$y = -x^2 + 7x + 11;$$

$$y = x^2 - 3;$$

$$y = (x + 3)^2 - 2.$$

VI. Решение упражнений (фронтально).

1. Постройте график функции $y = -x^2 = 2x - 3$ и по графику прочитайте свойства данной функции.

2. Найдите наименьшее и наибольшее значение функции $y = 2x^2 + 4x - 1$ на отрезке $[-1; 0]$.

V. Работа с программой «Advanced Grapher». Сегодня я хочу познакомить вас с программой, которая поможет вам строить графики с помощью компьютера. У этой программы большие возможности, вам она пригодится на уроках математики и в старших классах, и тогда, когда вы станете студентами. Чтобы открыть эту программу на рабочем столе, найдите ярлык, с помощью которого открывается программа (на слайде). Окно этой программы стандартное, очень похожее на окна прикладных программ Windows, с которыми мы уже знакомы. Сегодня на уроке нам понадобятся всего две кнопки на панели инструментов: добавить график и очистить график (демонстрируются на экране). У программы есть возможности по оформлению графиков (применять разные цвета, разные типы и толщину линий). Для правильной работы в этой программе вы должны знать некоторые особенности записи функций (табл. на слайде): все выражения записываются на английском языке; знаки математических операций.

Таблица 1

Особенности записи функций в программе

Математическая запись	В программе
Умножение $5x$	$5*x$
Деление $5:x$	$5/x$
Возведение в степень	X^2

Садимся за компьютеры и выполняем задание:

1. Решить графически неравенства: $3x^2 + 4x + 1 < 0$
2. Найти значения x , при которых квадратичная функция $y = 2x^2 - 5x + 3$ принимает значение, равное 1.
3. Найдите координаты точек пересечения параболы $y = x^2 + x - 12$ с осями координат.

Итог урока: На этом наш урок закончен. Сегодня вы повторили алгоритм построения графика квадратичной функции, научились применять для построения графиков компьютерную программу. Оцените свое эмоциональное состояние на конец урока, я надеюсь, что урок всем понравился.

VII. Домашнее задание.

№ 468 (а, в); № 476; № 479 (а, в).

Задача учителя на таких уроках – сформировать у ученика информационную компетентность, умение преобразовывать на практике информационные объекты с помощью средств информационных технологий. Эти уроки также позволяют показать связь предметов, учат применять на практике теоретические знания, отрабатывают навыки работы на компьютере, активизируют умственную деятельность учеников, стимулируют их самостоятельному приобретению знаний. На таких уроках каждый ученик работает активно и увлеченно, у ребят развивается любознательность, познавательный интерес.

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФИЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ В СЕЛЬСКИХ ШКОЛАХ

ЭПОЕВА К. В., ГРИГОРЬЯНЦ С. В.

г. Армавир, Армавирский государственный педагогический университет

В последние годы в учебный процесс активно внедряются средства ИКТ, что обусловлено многими факторами: интенсивное развитие ИКТ и их массовое применение в различных областях челове-

ской деятельности: процесс компьютеризации учебных заведений: создание комплексов программно-педагогических средств (ППС) по различным школьным предметам и т.д. Современный выпускник педагогического вуза должен быть компетентным в вопросах, связанных с применением ИКТ в будущей профессиональной деятельности [1].

Готовность будущих учителей использовать информационно-коммуникационные технологии может быть представлена как совокупность четырех компонентов: мотивационного; ориентационного; содержательного и деятельностного.

Мотивационный компонент предполагает формирование устойчивого интереса к выбранной профессии, потребность в успешной педагогической деятельности.

Ориентационный компонент фиксирует склонности к работе в педагогической сфере, представления о ее специфике и требованиях.

Содержательный компонент предусматривает владение знаниями в области современных информационных технологий.

Деятельностный компонент означает соединение мотивов, знаний, умений и навыков пользования средствами компьютерной технологии.

Информатизация – процесс, который все в большей степени охватывает общество и оказывает сильнейшее влияние на характер взаимодействия в социуме. С точки зрения дидактики информатизация – мощное средство, которое позволяет расширить рамки образовательного процесса, предоставить учащимся и учителям доступ к дополнительным образовательным ресурсам. Становление человека информационного общества начинается со школьной скамьи. Это требует выработки методологии повышения квалификации педагогических кадров по освоению информационно-коммуникационных технологий.

Протекающие изменения в школе, интенсивно развивающиеся процессы информатизации предполагают в качестве одного из направлений организацию системы переподготовки учителей с целью формирования у них информационно-коммуникативных компетентностей и готовности к использованию ИКТ в своей профессиональной деятельности. Если формирование информационно-коммуникативных компетентностей в большей степени ориентировано на умения и навыки, то формирование готовности затрагивает также и эмоционально-волевые качества личности учителя. Инновационные преобразования в школе, к которым относятся также и средства ИКТ, возможны лишь при высоком уровне мотивации. Поэтому административные и педагогические кадры для образовательных учреждений общего образования, способные эффективно использовать информационно-

коммуникативные технологии в целостном педагогическом процессе, это тот самый преобразующий императив, который приобретает ключевую значимость в обновлении не только школы, но и всей социальной среды, которые должны быть адекватны формируемому информационному сообществу XXI века.

Сегодня как за рубежом, так и в нашей стране дистанционное обучение широко распространяется и развивается, внедряется в систему образования на разных ее уровнях. В стороне не осталось и обучение в сельских школах, благодаря которому реформам современной системы российского образования в настоящее время уделяется большое внимание, в частности, вопросы организации профильного обучения в сельских школах решаются с помощью учителей-тьюторов. Поскольку именно профильное обучение и учет индивидуальных особенностей с помощью учителей-тьюторов у школьников позволит в рамках обучения еще на ступени общего среднего образования в школе наиболее полно учитывать их интересы, склонности и способности, создавать условия для обучения в соответствии с их будущими профессиональными и образовательными интересами.

Образовательные средства ИКТ включают в себя разнообразные программно-технические средства, предназначенные для решения определенных педагогических задач, имеющие предметное содержание и ориентированные на взаимодействие с обучающимся.

Использование различных образовательных средств ИКТ в учебном процессе позволяет решить следующие задачи:

1. Освоение предметной области на разных уровнях глубины и детальности.
2. Выработка умений и навыков решения типовых практических задач в избранной предметной области.
3. Выработка умений анализа и принятия решений в нестандартных проблемных ситуациях.
4. Развитие способностей к определенным видам деятельности.
5. Проведение учебно-исследовательских экспериментов с моделями изучаемых объектов, процессов.
6. Восстановление знаний, умений и навыков.
7. Контроль и оценивание уровней знаний и умений [3].

Образовательные средства ИКТ можно классифицировать по ряду параметров:

1. По решаемым педагогическим задачам:
 - средства, обеспечивающие базовую подготовку (электронные учебники, обучающие системы, системы контроля знаний);
 - средства практической подготовки (задачники, практикумы,

виртуальные конструкторы, программы имитационного моделирования, тренажеры);

- вспомогательные средства (энциклопедии, словари, хрестоматии, развивающие компьютерные игры, мультимедийные учебные занятия);

- комплексные средства (дистанционные учебные курсы).

2. По функциям в организации образовательного процесса:

- информационно-обучающие (электронные библиотеки, электронные книги, электронные периодические издания, словари, справочники, обучающие компьютерные программы, информационные системы);

- интерактивные (электронная почта, электронные телеконференции);

- поисковые (каталоги, поисковые системы).

3. По типу информации:

- электронные и информационные ресурсы с текстовой информацией (учебники, учебные пособия, задачки, тесты, словари, справочники, энциклопедии, периодические издания, числовые данные, программно- и учебно-методические материалы);

- электронные и информационные ресурсы с визуальной информацией (коллекции: фотографии, портреты, иллюстрации, видеофрагменты процессов и явлений, демонстрации опытов, видеоэкскурсии; статистические и динамические модели, интерактивные модели: предметные лабораторные практикумы, предметные виртуальные лаборатории; символные объекты: схемы, диаграммы);

- электронные и информационные ресурсы с аудиоинформацией (звукозаписи выступлений, музыкальных произведений, звуков живой и неживой природы, синхронизированные аудиообъекты);

- электронные и информационные ресурсы с аудио- и видеоинформацией (аудио и видеообъекты живой и неживой природы, предметные экскурсии);

- электронные и информационные ресурсы с комбинированной информацией (учебники, учебные пособия, первоисточники, хрестоматии, задачки, энциклопедии, словари, периодические издания).

Можно выделить несколько аспектов использования различных образовательных средств ИКТ в сельской школе при организации профильного обучения:

1. Мотивационный аспект. Применение информационно-коммуникативных технологий в образовательном процессе профильной школы может усилить потребности старшеклассников в получении образования, поскольку создаются условия для:

- максимального учета индивидуальных образовательных возможностей и потребностей старшеклассников;
- широкого выбора содержания, форм, темпов и уровня их общеобразовательной подготовки;
- удовлетворения образовательных потребностей старшеклассников в углубленном изучении определенных областей знаний;
- раскрытия творческого потенциала учащихся (участие в дистанционных образовательных проектах, конкурсах, олимпиадах и т.д.);
- расширения круга общения старшеклассников через сеть Интернет;
- освоения современных информационных технологий.

2. Содержательный аспект. Возможности информационно-коммуникативных технологий могут быть использованы при построении содержания профильного обучения в сельской школе и, прежде всего, при реализации элективных курсов, направленных либо на «поддержку» основных профильных предметов, либо на внутрипрофильную специализацию обучения и построение индивидуальной образовательной траектории. Это курсы, которые учащиеся выбирают в соответствии со своими интересами. В малокомплектной сельской школе трудности в реализации этих курсов связаны с организацией их освоения (курс выбирает один ученик), отсутствием кадров, готовых к их проведению, возможностей финансирования. Одним из вариантов преодоления этих трудностей может стать использование школой возможностей дистанционного обучения, заказ дистанционных учебных курсов, предлагаемых заочными школами и образовательными центрами в сети Интернет.

3. Учебно-методический аспект. Электронные и информационные ресурсы могут быть использованы в качестве учебно-методического сопровождения общеобразовательных и профильных учебных дисциплин. Учитель может применять различные образовательные средства ИКТ при подготовке к уроку; непосредственно на уроке (при объяснении нового материала, для закрепления усвоенных знаний, в процессе контроля знаний); для организации самостоятельного изучения учащимися дополнительного материала и т.д. Например, электронные и информационные ресурсы с текстовой информацией могут быть использованы при объяснении нового материала, в качестве основы для подготовки дифференцированного раздаточного материала на уроке. Ресурсы с визуальной аудиоинформацией могут включаться в объяснение учителя на уроке, а также использоваться при организации самостоятельной работы учащихся. Компьютерные тесты и тестовые задания могут применяться для осуществления раз-

личных видов контроля и оценки знаний.

Кроме того, учитель может использовать разнообразные электронные и информационные ресурсы при проектировании учебно-методического комплекса авторского элективного курса.

4. Организационный аспект. Информационно-коммуникативные технологии могут быть использованы в различных вариантах организации профильного обучения в школе:

- при обучении каждого учащегося по индивидуальной программе на основе специального индивидуального плана;
- при создании в школе профильных групп (внутри класса) и профильных классов;
- при реализации межшкольной дифференциации (открытие профильных классов сборного состава учащихся).

Необходимо отметить, что для школы, удаленной от культурно-образовательных центров, с ограниченным кадровым ресурсом, наиболее приемлемым вариантом является организация профильного обучения на основе межшкольной дифференциации, которая может осуществляться через заочные формы профильного обучения с использованием информационно-коммуникативных технологий.

5. Контрольно-оценочный аспект. Основным средством контроля и оценки образовательных результатов, обучающихся в ИКТ являются, тесты и тестовые задания, позволяющие осуществлять различные виды контроля: входной, промежуточный, рубежный и итоговый.

Целью входного контроля является оценивание исходной подготовленности обучаемого по предмету, то есть степени владения им знаниями, требуемыми для успешного усвоения курса.

Промежуточный контроль представляет собой тест, состоящий из 5-10 компактных заданий, реализуемых непосредственно после изучаемого материала и предназначенный для оперативного оценивания его усвоения. Рубежный проводится по итогам изучения темы, раздела курса. Итоговый контроль предусматривается в конце изучения курса и покрывает его содержание в целом. Его результаты служат основой для аттестации обучаемого.

Внедрение ИКТ в образовательный процесс сельской школы существенно меняет характер взаимодействия между учителем и учеником, ориентируя последнего на активное самостоятельное освоение знаний с помощью информационно-коммуникативных технологий. Деятельность педагога в этих условиях направлена не на воспроизводство информации, а на оказание помощи, поддержки, сопровождения обучающегося в образовательном процессе.

Задачи учителя-тьютора – помочь обучающимся получить макси-

мальную отдачу от учебы, следить за ходом учебы, осуществлять обратную связь в процессе выполнения заданий, проводить групповые тьюториалы, консультировать обучающихся, поддерживать их заинтересованность в обучении на протяжении всего изучения предмета, обеспечивать возможность использования различных форм контакта с ним (личные встречи, электронная почта, компьютерные конференции).

Основные направления (независимо от варианта организации) деятельности учителя-тьютора, использующего ИКТ в образовательном процессе профильной школы:

1. Психолого-педагогическая диагностика личности школьника – подбор и разработка диагностических методик, позволяющих выявить: доминирующие каналы восприятия, предпочтительные способы передачи информации (графический, текстовый, вербальный, образный), темпы работы с информацией, уровень личной мотивации, личностные ориентации, зону ближайшего развития, коммуникативную включенность, уровень готовности к обучению, сформированность общеучебных умений и навыков.

2. Формирование профильных групп (выделение в одном классе групп учащихся, интересующихся гуманитарными, естественнонаучными, физико-математическими или технологическими предметами; создание разновозрастных профильных групп на базе 10-11 классов, составление прогноза совместимости и результативности работы группы);

3. Обзор и анализ учебного материала, представленного на электронных носителях. Отбор и структурирование этого материала в содержательные блоки, и модули с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

4. Продумывание способов мотивации обучающихся на освоение учебного материала с учетом их личностных ориентаций.

5. Разработка дифференцированных и индивидуализированных инструкций и заданий для учащихся по работе с электронными и информационными ресурсами.

6. Оказание помощи учащимся в овладении навыками работы на компьютере, отслеживание специфических трудностей, связанных с отношением к компьютерной форме общения, особенностями подачи информации и т.д.

7. Разработка контрольных заданий, критериев оценивания, способов анализа ошибок.

8. Организация консультаций в ходе изучения учебного курса, направленных на содействие решению личностных, образовательных, коммуникативных проблем обучающихся.

9. Отслеживание и фиксация динамики достижений как группы

в целом, так и каждого ученика в отдельности.

Переход к профильному обучению преследует цели:

- повысить качество общего образования, обеспечив глубокую и специализированную общеобразовательную подготовку учащихся в нескольких образовательных областях;
- способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию различным категориям обучающихся в соответствии с их индивидуальными склонностями и потребностями,
- обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием.

Профильное обучение предполагает создание условий для глубокого овладения учащимися избранными учебными предметами с целью подготовки к продолжению образования или профессиональной деятельности в гуманитарной, естественно-математической или технической сферах.

С учетом возрастных особенностей старшеклассников, усилением мотивации познавательной деятельности профильное обучение предполагает существенное увеличение доли самостоятельной познавательной деятельности, использование активных методов обучения, лекционно-семинарских форм проведения занятий, практической деятельности учащихся, особое место в которой принадлежит проектной деятельности или методу проектов [6].

Большая роль в методе проектов отводится применению ИКТ. Внедрение ИКТ в данную сферу расширяет кругозор учащихся, позволяет учителю полнее использовать имеющиеся образовательные ресурсы, существенно повысить уровень преподавания. ИКТ позволяют добиться качественно более высокого уровня наглядности предлагаемого материала, оживляют учебный процесс, способствуют повышению его динамизма, а вследствие формирования положительного отношения учащихся к учебе. Нельзя обойтись без ИКТ при выполнении телекоммуникационных проектов, такие проекты школа может проводить совместно с вузом, который корректирует работы школы, помогает убедиться ученику, что он действительно хочет работать в этой области, почувствовать себя «студентом». Если учесть, на сколько удалены многие сельские школы от высших учебных заведений, то такие проекты для них просто необходимы. Именно в объединении с возможностями ИКТ метод проектов позволяет обеспечить учащимся возможность:

- получить действительно глубокое качественное общее образование в избранных областях;
- завершить базовое образование по непрофилирующим предметам, обеспечивающее реальную общую грамотность в этих облас-

тых, а не примитивное общее представление о науке, обществе или технологии;

– подготовить на старшей ступени к поступлению (желающих) в тот или иной вуз.

Литература

1. Информационно-коммуникационные технологии в подготовке учителя технологии и учителя физики [Текст] : сб. материалов науч.-практ. конф. / отв. ред. А. А. Богословский. – Коломна : КГПИ, 2007.

2. Информационное обеспечение гимназии [Текст] // Народное образование. – 2007. – № 8.

3. Применение образовательных средств ИКТ в организации профильного обучения в малокомплектных сельских школах [Текст]. – СПб., 2004.

4. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] : учеб. пособие / под ред. Е. С. Полат. – М. : Академия, 2000.

5. Профильное обучение: эксперимент: совершенствование структуры и содержания общего образования [Текст] / под ред. А. Ф. Киселева. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.

6. Цыбикова, Т. С. Педагогические основы использования метода проектов в общественной школе в условиях информатизации общества [Текст] / Т. С. Цыбикова. – Улан-Удэ, 2001.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

МАТВЕЕВ А. М., ЗАБУРАЕВ Ю. Е.

г. Ульяновск, Ульяновское высшее авиационное училище
гражданской авиации (институт)

Постоянно растущие темпы научно-технического прогресса обусловили значительное повышение роли информационных потоков в функционировании сложных технических систем. Объемы и темпы сбора, обработки и передачи информации становятся все более сложными и напряженными. Для свободной ориентации в информационных потоках военный специалист любого профиля должен уметь получать, обрабатывать и использовать информацию с помощью современных информационных технологий.

Важная роль в этом процессе принадлежит информационной

подготовке. Информационная подготовка определена в качестве одной из основных задач по формированию информационного образовательного пространства системы высшего образования. Информационная подготовка – это обязательная составляющая образовательного процесса, направленная на подготовку специалистов, способных эффективно применять современные информационные технологии для решения широкого круга задач.

Под концепцией информационной подготовки будем понимать систему идей и взглядов, связанных с совершенствованием информационной подготовки научных кадров на базе современных информационных технологий.

Объектом информационной подготовки являются следующие категории специалистов (сотрудников): руководители, преподаватели, научные сотрудники, слушатели, а предметом – методы и средства сбора, обработки, хранения, передачи и представления информации.

Целью информационной подготовки является формирование у обучаемых теоретических основ и практических навыков использования современных информационных технологий для решения задач профессиональной деятельности.

Информационная подготовка специалистов должна включать несколько видов подготовки: базовую (общеобразовательную и фундаментальную), проблемную, предметную (специальную) и практическую.

Процесс обучения должен охватывать основные и профилирующие учебные дисциплины в области информационной подготовки. Целесообразно в командных вузах усилить содержательную линию моделирования, пользовательскую направленность обучения, содержательную линию программирования и компьютерного моделирования. В зависимости от профиля специальностей могут быть отличия в количестве часов на содержательные линии. Содержание основных дисциплин в области информационной подготовки должно быть тесно увязано с содержанием профилирующих дисциплин и определяться соответствующими учебными планами и программами.

Концептуальные положения информационной подготовки могут быть детализированы и использованы при организации и проведении теоретической и практической информационной подготовки специалистов в высших учебных заведениях.

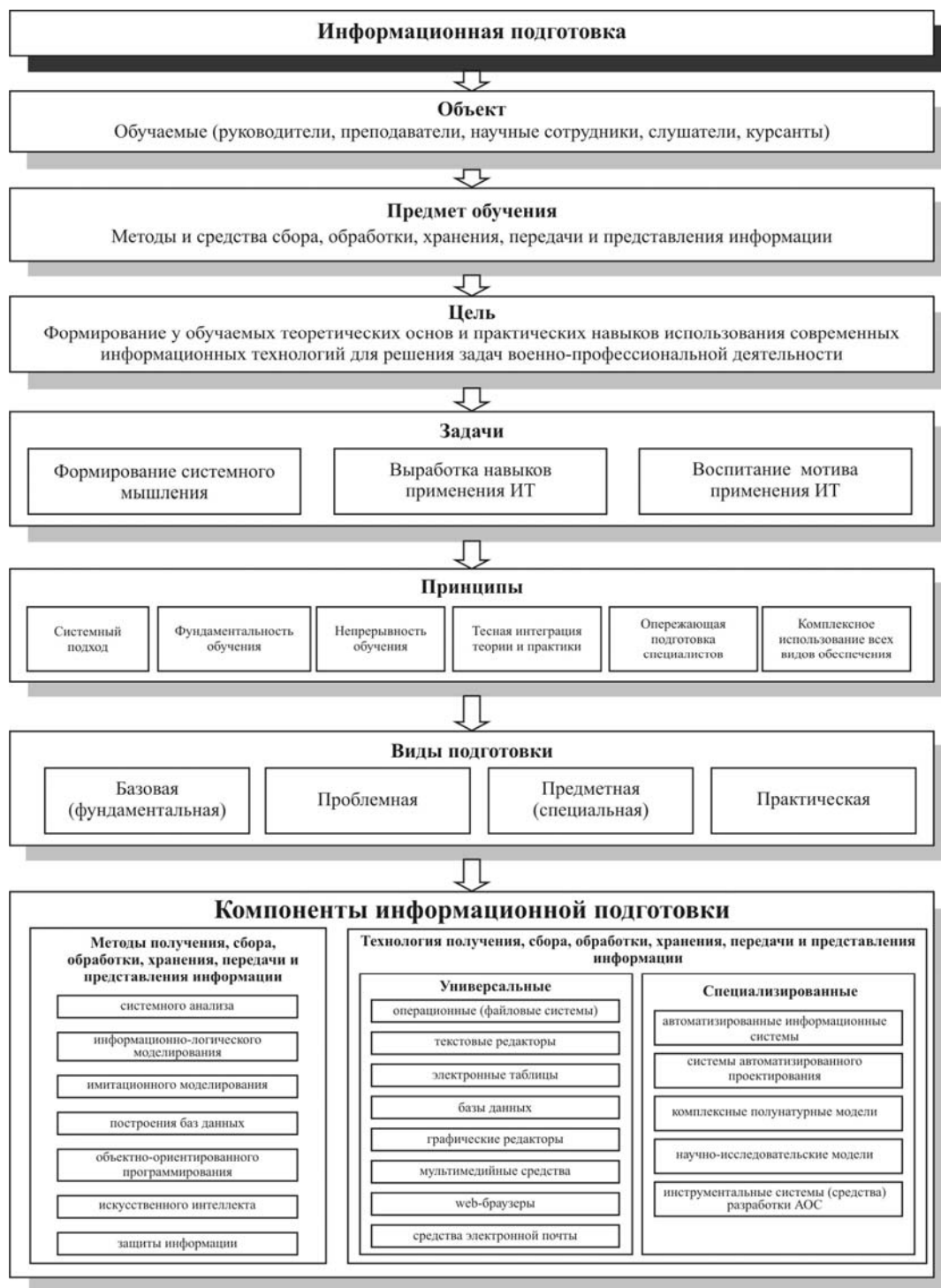


Рис. 1. Основные положения Концепции информационной подготовки специалистов

Литература

1. Концепция информатизации системы военного образования Министерства обороны Российской Федерации [Текст]. – М. : МО РФ, 2000.

2. Исследование проблем совершенствования информационной подготовки курсантов и слушателей. Материалы итогового отчета НИР (шифр «Информатика – 97») [Текст]. – Монино : ВВА, 2000.

3. Исследование вопросов информатизации системы военного образования ВВС. Материалы промежуточного отчета НИР (шифр «Информатизация – 2000») [Текст]. – Монино : ВВА, 2004.

4. Мордвинов, В. Ф. Определение основных задач информационной подготовки военных специалистов [Текст] : науч.-метод. сборник / В. Ф. Мордвинов. – Монино : ВВА, 1999.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

ФАЗУЛЛИНА Н. Р.

с. Халитово Челябинской области,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
Тахталымская средняя общеобразовательная школа

Использование компьютерных технологий на уроках русского языка и литературы – это реальность, с которой необходимо считаться. Большинство программ создается в помощь учителю. Использование их на уроке облегчает труд учителя: это и оперативный контроль знаний, что дает экономию при проверке самостоятельных и контрольных работ, и элемент занимательности, повышающий интерес учеников к учёбе, и создание условий для индивидуализации обучения. Применяя на уроках электронные пособия, мы, учителя, можем использовать проблемные, эвристические, игровые методы обучения, которые развивают мышление и творческие способности учащихся.

Использование электронных пособий на уроках приводит к качественным изменениям в методике преподавания русского языка и литературы. Покажем это на примере одного из возможных вариантов проведения урока русского языка в компьютерном кабинете.

Урок проводился в 8 «А» классе.

Тема урока: «Тире между подлежащим и сказуемым».

Цель урока: углубить и запомнить правила постановки тире между подлежащим и сказуемым; научиться видеть изученные пунктограммы.

Тип урока: интегрированный, с применением компьютера.

Методическое обеспечение: электронное учебное пособие «Репетитор 2 С. Русский язык» / О. И. Руденко-Моргун, А. Е. Щеголева;

Русский язык: учебник для 8 кл. общеобразовательных учреждений / С. Г. Бархударов, С. Е. Крючков, Л. Ю. Максимов и др. – М : Просвещение, 2005.

Учитель на данном уроке – консультант, направляющий детей, а не единственный источник информации.

Ход урока.

1. Лингвистическая разминка.

Задание: подобрать синоним к слову «кроткий».

Ответ: незлобивый, тихий, покорный, робкий, безответный.

2. Повторение (ответы на вопросы):

– чем составное глагольное сказуемое отличается от простого глагольного?

– назовите отличительные свойства составного именного сказуемого;

– назовите глаголы-связки;

– как отличить простое глагольное сказуемое «быть» от глагола-связки «быть» в составном именном сказуемом?

3. Объяснение нового материала.

1) Повторение пройденного материала.

Какие случаи постановки тире между подлежащим и сказуемым вам известны?

– тире в простом предложении между подлежащим и сказуемым ставится, если и подлежащее и сказуемое выражены именами существительными в именительном падеже. Например, Москва – столица нашей Родины.

2) Изучение и первичное закрепление правила по учебнику и по электронному пособию.

3) Составление таблицы «Тире между подлежащим и сказуемым» (в тетрадях и на доске).

Таблица 1

Тире между подлежащим и сказуемым

Тире ставится	Тире не ставится
Рифей – древнее название Урала.	Солнце словно огненный шар.
Трижды три – девять.	Небо как море.
Жить – Родине служить.	
Мое правило – говорить правду.	Зима не лето.
Весна – это время обновления.	Он банкир.
Чтение – вот лучшее учение.	
Здоровье дедушки – дай бог каждому.	

4. Закрепление нового материала: 1) упражнение № 153, I часть устно, письменно выполняются II и III части (I вариант работает над II

частью, а II вариант – над III частью); 2) контроль. Проверочная работа по электронному пособию.

5. Работа над ошибками, допущенными при выполнении контрольного задания.

Порядок работы: выписать предложение правильно, обозначая изученную пунктограмму, привести 3 подобных примера.

Образец выполнения: Дважды два – четыре. Пятью пять – двадцать пять. Значит, девятью сорок – триста шестьдесят.

6. Итог урока:

– понравилось ли вам изучать пунктуационное правило с помощью электронного пособия?

– испытывали ли вы трудности при выполнении работы?

– что нового по сравнению с учебником вы узнали из электронного пособия?

– какие оценки вам поставил компьютер?

7. Домашнее задание. § 15, упр. № 154 .

Неоценимым подспорьем являются электронные пособия при подготовке учащихся 10-11 классов к сдаче ЕГЭ по русскому языку. При проведении каждого занятия 10-15 минут отводится на отработку части А, учитель щелчком мыши меняет слайды с заданиями, тут же ответы проверяются. Впоследствии на уроке разбираются те задания, где было получено большое количество неправильных ответов. В течение месяца учитель с классом успевает отработать 4 варианта заданий ЕГЭ по русскому языку, если на уроки русского языка отводится 1 час в неделю.

Результатом применения такой практики работы с учащимися будут хорошие результаты. Так, в 2006–2007 учебном году мои ученики сдавали ЕГЭ, из 5 учеников, сдававших ЕГЭ по русскому языку, четверо сдали на «4», а один – на «3».

Современный ритм жизни заставляет учителя менять подходы к организации урока литературы. Многие преподаватели используют на уроках компьютер. Это объясняется тем, что многие электронные пособия обеспечивают насыщенность занятия, наглядность, способствуют лучшему усвоению материала, повышению интереса к предмету.

Тексты художественных произведений в электронных пособиях читают известные актеры. Учащиеся имеют возможность знакомиться с правильно звучащей речью. Особенно важно слышать на уроках в исполнении актера профессионала лирическое стихотворение. Актер голосом, тембром, интонацией передает красоту звучания, медлительное течение стиха и или его динамичность, сложную гамму переживаний, составляющих эмоциональное содержание стихотворения.

Использование электронных пособий по литературе значитель-

но облегчает подготовку к урокам, потому что в одном пособии находится и иллюстративный материал, и видеофрагменты к урокам, и тексты художественных произведений, читаемые известными актерами. Изучив какую-либо тему, можно проверить освоенность материала при помощи тестов, которые даются в электронном пособии.

ЭЛЕКТРОННОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ КАК СРЕДСТВО МОДЕРНИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННО- ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ЯСИНСКИХ Л. В.

г. Екатеринбург, Уральский государственный
педагогический университет

Реформирование российского образования включает множество направлений, одним из которых является использование компьютерных технологий в образовательном процессе. Внедрение информационных компьютерных технологий (ИКТ) в педагогический процесс и деятельность образовательных учреждений создаст предпосылки для нетрадиционного приобщения учащихся к изучению предмета, сделает обучение более эффективным. Однако применение информационных технологий в общеобразовательных учреждениях ограничено по объективным причинам, что подтверждают данные Всероссийского центра изучения общественного мнения: более 90 % опрошенных считают, что внедрение компьютерных технологий в образовательный процесс на сегодняшний день не соответствует темпам и росту технического прогресса в обществе.

В государственном образовательном стандарте для предметов образовательной области «Искусство» приводятся рекомендации по использованию информационных технологий в образовательном процессе, однако техническое оснащение образовательных учреждений пока позволяет использовать возможности компьютерных классов главным образом для изучения предмета информатики. Компьютерные технологии важны и при изучении других предметов, в частности предметов образовательной области «Искусство». В настоящее время компьютерные технологии рассматриваются как принципиально важное средство модернизации образования, призванные изменить роли и функции участников образовательного процесса, а также развивать качество обучения.

Выявленные противоречия между выдвигаемыми требованиями общества, отраженными в Законе РФ «Об образовании», в «Концеп-

ции модернизации Российского образования на период до 2010 года», «ГОС НРК», и реальным положением дел на практике позволяет сформулировать следующую проблему: обозначить пути внедрения компьютерных технологий, способствующих оптимизации и модернизации процесса обучения в образовательной области «Искусство». Для решения данной проблемы был разработан творческий проект «Электронное учебное пособие как средство модернизации художественно-эстетического образования». Цель проекта – создать электронно-учебное пособие как условие для изучения предметов художественно-эстетического цикла с использованием современных компьютерных технологий.

Новизна данного проекта, позволяющего решить обозначенную проблему, заключается в следующем:

1. Введение в учебный процесс школы компьютерной технологии (электронного учебного пособия – ЭУП «Музыкальное искусство») способствует углубленному изучению предмета «История музыкального искусства» учащимися (5-9 кл.), обучающимися в специализированных музыкальных классах, а также может рассматриваться как предпрофильная подготовка учащихся, которые в дальнейшем будут обучаться музыкально-компьютерным технологиям на музыкально-художественном факультете УрГПУ. Таким образом, осуществляется преемственность в образовательном процессе между школой и вузом.

2. Внедрение ЭУП «Музыкальное искусство» создает условия для непрерывного развития самостоятельной образовательной деятельности учащихся. Например, если учащийся при изучении нового материала обнаруживает «пробел» знаний по ранее изученным темам, он может при необходимости самостоятельно вернуться к этому материалу, используя возможности электронного пособия, обратиться к справочнику (гlossарий), провести самоконтроль, обратившись к тестовым заданиям (магистр). Таким образом, внедрение ЭУП в качестве современной компьютерной технологии способствует изменению роли и функции участников образовательного процесса.

3. Внедрение электронно-учебного пособия активизирует творческую активность: учащиеся могут самостоятельно прослушать музыкальные фрагменты (переход осуществляется по гиперссылке), узнать дополнительный материал (приложение), включиться в дискуссии, которые проводятся не только в классе, но и виртуально (на сайтах периодических изданий, учебных центров), заниматься научно-исследовательской деятельностью (выполнение творческих работ, исследований в области культуры, истории искусств, создание презентаций).

4. Внедрение ЭУП создает условия для самовыражения и само-

реализации учащихся. Благодаря широчайшим возможностям компьютерных технологий учащимся предоставляется возможность непосредственно самим участвовать в образовательном процессе: создавать авторские музыкальные странички в приложении к ЭУП, добавлять информацию в глоссарий.

5. Внедрение ЭУП в образовательный процесс развивает качества, характеризующие дивергентное мышление учащихся:

– быстрота: непосредственное воздействие с помощью тестовых заданий, основанных на нелинейных алгоритмах (обучающие и тренировочные, для проведения контроля за качеством обучения), при повторном использовании данные программы предлагают учащемуся все новые и новые ситуации, а также используют банк разноуровневых заданий, адаптируя задания для конкретного учащегося;

– оригинальность: раскрепощение мышления может стать возможным благодаря использованию ЭУП, позволяющего учащемуся совместно с педагогом проектировать индивидуальную образовательную траекторию, подбирая наиболее подходящий график обучения, информационные ресурсы и метод обучения.

Данный проект реализуется в рамках профильного обучения образовательной системы МОУ СОШ № 32 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла и включает последовательность следующих этапов:

1 этап (подготовительный): работа по внедрению в образовательный процесс компьютерных технологий через создание ЭУП (информационная, аналитическая, диагностическая, презентационная). На данном этапе проходило изучение образовательных потребностей учащихся школы № 32, обучающихся в музыкальных классах; составлялся план информационной работы с учащимися, родителями, учителями по внедрению ЭУП в образовательный процесс, разрабатывались концептуальные основы создания ЭУП, уточнялись основные требования, предъявляемые к созданию ЭУП.

2 этап (содержательный): на данном этапе происходила разработка ЭУП (формулировались цель, задачи, разрабатывалось основное содержание, происходил сбор теоретического и музыкального материала), осуществлялся выбор компьютерной программы (Power Point), оптимальной для размещения теоретического и наглядного (рисунки, анимационные картинки), музыкального материала. Разрабатывались разноуровневые тестовые задания в соответствии с образовательными потребностями учащихся и родителей, входная, текущая и итоговая диагностика (КИМы), вопросы для самостоятельной работы, требования к учащимся, обучающимся с использованием ЭУП, создание ЭУП

для каждого учащегося на CD RW.

3 этап (ориентационный): на данном этапе прошла защита ЭУП на МО учителей музыки, педагогическом совете МОУ СОШ № 32. Утверждался проект внедрения ЭУП в образовательный процесс. Были определены основные направления работы по внедрению ЭУП, создана творческая группа из школьных учителей и преподавателей ВУЗа, ведущих обучение с использованием ЭУП.

4 этап (технологический): на данном этапе была проведена экспертиза готовности учащихся к обучению по ЭУП, осуществлялся подбор необходимых технических средств обучения, оборудования, разрабатывалась система методической помощи учителям и система их поощрения, составлялся график контрольных мероприятий и определялся план прохождения учителями, ведущими предмет история музыкального искусства курсов повышения квалификации.

5 этап (основной): на данном этапе происходило внедрение ЭУП, как условия оптимизации и модернизации учебного процесса, как средства повышения качества обучения по предмету «История музыкального искусства». У учащихся формировались навыки самостоятельного обучения с ЭУП в соответствии с выявленным уровнем готовности на основе проведенной диагностики.

6 этап (аналитический): на данном этапе были обработаны и проанализированы результаты внедрения ЭУП, спланированы дальнейшие действия, направленные на коррекцию недостатков и повышения качества ЭУП. Разработка календарно-тематического плана на новый учебный год с использованием материалов ЭУП (с перечнем теоретического материала, музыкального материала и тестовых заданий).

Реализация электронного учебного пособия как средства модернизации художественно-эстетического образования в школе потребовала соответственного материально-технического обеспечения учебно-воспитательного процесса (создание дополнительного компьютерного класса).

В результате проведенной итоговой диагностики были получены следующие результаты. Внедрение в образовательный процесс ЭУП способствовало формированию у учащихся более глубоких знаний по истории музыкального искусства в их неразрывной связи с непосредственным звучанием музыки. Обеспечило знание различных явлений музыкально-общественной жизни, знание особенностей музыкального языка, творческого почерка разных композиторов, знание музыкальных форм, жанров характерных особенностей звучания инструментов симфонического оркестра не только через вербальную, но главным образом через полученную аудиальную информацию.

Опираясь на исследования группы авторов (А. А. Мелик-Пашаев, Г. Н. Кудина, З. Н. Новлянская, Л. В. Школяр и др.), нами был определен комплекс вопросов, на которые школьники должны были уметь дать аргументированные ответы после освоения ЭУП. Это вопросы: «Какие эпохи в развитии музыкального искусства ты выделяешь?», «Какие композиторы сочиняли в определенную эпоху?» (иметь представления о стиле композитора), «Отражение в творчестве композиторов характерных особенностей своего времени» (обосновать взаимосвязь основных идей творчества композитора и их взаимосвязь с эпохой и историческими событиями) и др.

Таким образом, учащийся, отвечающий на данные вопросы, рассуждает о роли музыкального искусства, его значении для самого себя и для человечества. У учащихся развивается способность эстетически воспринимать и оценивать музыкальные произведения различных эпох и стилей, формируется способность давать оценку, аргументировать свое мнение в отношении музыкальных событий и явлений, что способствует становлению его индивидуальной позиции. В то же время школьники, окончившие профильные классы обладают комплексом теоретических знаний, практических умений и навыков, соответствующих той или иной профессиональной деятельности, что в какой-то степени поможет определиться им с дальнейшим направлением в обучении, и продолжить наращивание полученных ЗУН в школе. Данные ЗУНы представлены в содержании итоговой диагностики, разработанной коллективом преподавателей вуза и учителей школы № 32 Чкаловского района г. Екатеринбурга.

Литература

1. 12-летняя школа. Проблемы и перспективы развития общего среднего образования [Текст] / под ред. В. С. Леднева, Ю. И. Дика, А. В. Хуторского. – М. : ИССО РАО, 2005.
2. Кудина, Г. Н. Как развивать художественное восприятие у школьников [Текст] / Г. Н. Кудина, А. А. Мелик-Пашаев, З. Н. Новлянская. – М. : Знание, 1988.

РАЗДЕЛ 5

Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования

ПРИОРИТЕТНЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «ОБРАЗОВАНИЕ» И СИСТЕМНЫЕ ЭФФЕКТЫ

ИЛЬЯСОВ Д. Ф.

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

Известно, что любое осуществленное человеком действие будет иметь последствия. Причем это правило относится к каждому нашему действию. По существу, это некое правило отражает достаточно интересное, но сложное по природе явление, получившее в науке название системного эффекта.

Вообще же изучение внутренних механизмов системных эффектов может помочь более лучше понять процессы эволюции и самоорганизации систем. Ведь эти процессы можно рассматривать как последовательное появление новых свойств и явлений, не присущих ни одному из компонентов системы.

Эту особенность в поведении системы заметили еще древние мыслители. Например, Аристотель утверждал, что целое всегда больше суммы входящих в него частей. Намного позднее Богданов сформулировал этот тезис для систем следующим образом: «Система обнаруживает некий прирост качеств, по сравнению с исходными дает некое сверхкачество».

Чтобы точнее определить системный эффект какой-либо системы (или же убедиться в его существовании), можно воспользоваться простым приемом: надо мысленно разделить систему на составные элементы и посмотреть, какое качество (эффект) исчезло. Например, ни одна из составных частей самолета летать не может, как не может

выполнить свою функцию и «усеченная система» – самолет без крыла, оперения или управления. Это, кстати говоря, убедительный способ доказательства того, что все объекты являются системами. Разделите какую-либо систему на составные части, и Вы увидите, что на каком-то этапе деления она теряет свои главные признаки. По-видимому, так называемый диалектический закон перехода количественных изменений в качественные и отражает содержательную сторону более общего закона – закона образования системного эффекта.

Иными словами, закон перехода количественных изменений в качественные и отражает природу происхождения системного эффекта. Теперь возникает вполне справедливый вопрос: Что такое системный эффект и какова его сущностная сторона?

Для того чтобы разобраться в сущности системного эффекта, надо, прежде всего, обратиться к его родовому понятию. Таким понятием является термин «эффект». Мы проанализировали различные словари и энциклопедии и пришли к выводу, что наиболее полно и с учетом различных значений термин «эффект» определяется в Большой советской энциклопедии: это результат, следствие каких-либо причин, действие (например, эффект лечения); другое значение касается сильного впечатления, произведенного кем-нибудь.

В других словарях и энциклопедиях термин «эффект», как правило, определяется аспектно. Например, в словаре Ушакова эффект понимается лишь как впечатление, производимое кем или чем-нибудь. Или, например, в Словаре синонимов эффект определяется лишь как действие.

Таким образом, в наиболее общем плане эффект следует понимать либо как последствие какого-либо действия, либо как сильное впечатление.

Всякий ли эффект является системным? Для ответа на этот сложный вопрос мы обратились к научной литературе и посмотрели, как в различных научных областях определяется системный эффект.

В философской литературе системный эффект определяется как непропорционально большое усиление (или уменьшение) свойств, имеющих у элементов системы. То есть здесь главным образом системный эффект связывается с проявлением некоего нового качества системы. При этом речь может идти как об усилении, так и о нивелировании какого-то общего свойства. В любом случае проявляется системный эффект.

В социологической литературе системный эффект связан только с возрастанием эффективности деятельности системы, которое обусловлено соединением, интеграцией отдельных частей в единое целое. Как нетрудно видеть, здесь уменьшение эффективности деятельности

системы, пусть даже обусловленное интеграцией отдельных ее частей, системным эффектом не является.

Интересно, что, несмотря на универсальность философского подхода к трактовке системного эффекта, второй подход получил большое распространение в экономике и в педагогике.

Весьма оригинальная трактовка системного эффекта имеется в психологии. Здесь вообще системный эффект не ставится в прямую зависимость от эффективности (или неэффективности) деятельности какой-либо системы. Системный эффект определяется в психологии как результат действия системного свойства созданной системы, удовлетворяющего субъективную потребность – системообразующий фактор (замысел). По существу, ключевым признаком здесь является удовлетворение замысла человека (или группы людей). Хотя и здесь присутствуют все атрибуты эффекта, а именно: результат и действие.

Прикладную направленность имеют определения системного эффекта, встречающиеся в экономической литературе. Так, в экономике системный эффект определяется как разница между доходной стоимостью предприятия и стоимостью его элементов (ликвидационной стоимостью). Формула достаточно простая. Однако она не всегда и не в полной мере может быть применена в системе образования. Приведем простой пример. Допустим, некая организация проводит научную конференцию. Наряду с доходом, образованным средствами, полученными от организационного взноса, учреждение несет и вполне определенные прямые расходы, связанные, например, с тиражированием материалов конференции, оплатой услуг связи и т.п. С экономической точки зрения, системный эффект от проведения конференции должен быть связан с разницей между доходами и прямыми затратами. Однако при таком формальном подходе остаются не учтенными такие весьма важные последствия, как, например, зарождение и укрепление связей данной организации с научными центрами страны, повышение научного рейтинга организации или формирование ее опыта в проведении подобных мероприятий. Все эти последствия в полной мере подходят под категорию «системный эффект».

Учитывая это обстоятельство, целесообразно предложить новую трактовку понятия «системный эффект». Системный эффект – это некая условная разница между текущей ценностью ожидаемых результатов и величиной затраченных при этом усилий. Совершенно очевидно, что здесь речь идет о результате, связанном с возрастанием эффективности деятельности какой-либо системы.

Понятно, что «впечатляющие» конечные результаты еще не являются системным эффектом. Эти результаты надо оценивать в дина-

мике, то есть принимать во внимание начальные и итоговые результаты деятельности (или развития) системы. Соответственно системный эффект будет образован условной разницей (неким приращением) между итоговым и начальным результатом. Эта условная разница между конечным и начальным результатами и отражена в понятии «ценность ожидаемых результатов».

По существу, системный эффект отражает качество работы системы в целом, то есть эффективность использования элементов системы и эффективность управляющих связей. Не случайно в той же экономической деятельности системный эффект нередко связывается с понятием «деловой репутации» предприятия (или организации). Соответственно, чем выше величина системного эффекта, тем выше «деловая репутация» соответствующего предприятия (или организации).

Теперь следует перейти к такому важному вопросу, как механизм образования системного эффекта. Мы уже подчеркивали, природа происхождения системного эффекта находит выражение в известном нам из философии законе перехода количественных изменений в качественные. При этом любой элемент системы обладает многими свойствами. При формировании связей одни из этих свойств подавляются, другие, напротив, приобретают отчетливое выражение. Другими словами, одни свойства складываются, другие – нейтрализуются. Возможны три случая возникновения системного эффекта:

- первый случай касается того, что положительные свойства складываются, взаимоусиливаются, отрицательные – остаются неизменными;

- второй случай связан с тем, что положительные свойства складываются, а отрицательные – взаимно уничтожаются;

- наконец, третий случай предполагает следующее: к сумме положительных свойств добавляются обращенные отрицательные свойства (так называемый, вред, обращенный в пользу).

В каждом из этих случаев проявляется ключевой признак системного эффекта, а именно: появление нового свойства для системы, элементы которой этим свойством не обладают.

В современной научной литературе существуют исследования, раскрывающие механизм образования системных эффектов. Полагаем, что опора на эти исследования будет весьма полезной с точки зрения обсуждения вопроса. Поэтому кратко охарактеризуем основные положения появления системных эффектов.

Высказывается утверждение, что многие эффекты реализуются из-за разности параметров, характеризующих движущую силу какой-либо системы. Это явление основывается на универсальном принципе

«симметрии-диссимметрии». Однако диссимметрия является необходимым, но недостаточным условием для появления нового эффекта. Поэтому в качестве второго необходимого условия исследователи выделяют наличие реального противоречия.

Реальное противоречие – это ситуация, при которой реальный объект (реальная система или ее часть) должен находиться одновременно в двух противоречивых ситуациях.

Отличие реального противоречия от просто противоречия (или обычного противоречия) заключается в следующем. Противоречие (обычное или простое) – это ситуация, при которой к некоторой системе предъявляются противоречивые требования. При этом реально существует только одно из таких требований, а другое – только декларируется, для того, чтобы обеспечить требуемое состояние рассматриваемой системы. То есть одно из условий обычного противоречия является декларируемым (сконструированным, придуманным), но реально в системе не присутствующим.

Реальное противоречие предполагает наличие ситуации, при которой в некоторой системе реально существуют оба противоречивых требования. В результате эта система преобразуется, стремясь удовлетворить обоим требованиям. Это и является причиной появления системного эффекта или нового свойства.

В научной литературе существуют методики, позволяющие определить предпосылки проявления системного эффекта. Наибольшее распространение получила методика, основывающаяся на определении, так называемой, остроты реального противоречия.

Для того чтобы определить количественное выражение остроты противоречия, необходимо сначала определить напряженность противоречия и его настоятельность.

Под напряженностью противоречия понимается относительная величина разности между желаемым и существующим уровнем его разрешения. Напряженность противоречия в соответствии с этим можно определить по следующей формуле:

$$n = \frac{H - h}{H},$$

где: n – напряженность противоречия, H – целевой норматив по данному противоречию, h – достигнутый уровень его разрешения.

Под настоятельностью противоречия понимается величина, обратная промежутку времени, в течение которого необходимо выйти на желаемый уровень его разрешения:

$$\eta = \frac{1}{T},$$

где: η – настоятельность противоречия, T – срок, на который можно отложить разрешение противоречия.

Последняя формула дает основания говорить, что чем дальше можно откладывать разрешение противоречия, тем менее оно настоятельно.

Ну и наконец, остротой противоречия называется величина, равная произведению напряженности противоречия на его настоятельность:

$$s = n \cdot \eta,$$

где s – острота противоречия, n – напряженность противоречия, η – настоятельность противоречия.

По сути дела, системный эффект – это способ разрешения реального противоречия. И наоборот, рост остроты реального противоречия является предпосылкой проявления системного эффекта.

Надо сказать также и о так называемых цепочках системных эффектов. Известно, что любое явление образует причинно-следственные цепочки, то есть выходное действие первого явления может быть причиной второго, выходное действие второго – причиной третьего и т.д. В этой связи возможны ситуации, когда разрешение реального противоречия – системный эффект – является причиной появления новых системных эффектов. Это происходит в том случае, когда при проявлении системного эффекта образуются такие причинно-следственные цепочки, отдельные звенья которых образуют реальные противоречия.

С понятием «цепочки системных эффектов» тесно связан еще один вид системного эффекта, который получил в научной литературе название «эффект бабочки». «Эффект бабочки» – это ситуация, при которой какое-то событие в одном месте способно вызвать лавинообразные последствия в другом, к примеру, в сфере общественной психологии или финансово-экономических операций, хотя и хорошо управляемых, но достаточно уязвимых для подобного рода системных влияний.

Интерес для нас представляет и такая проблема, как системный эффект и совместное действие нескольких факторов. Природа проявления системного эффекта обнаруживается в совместном действии нескольких (двух и более) факторов. Не случайно, в научной литературе системный эффект отождествляется с понятием синергетического эффекта. Синергетический эффект означает возрастание эффективности деятельности в результате соединения, интеграции, слияния отдельных частей в единую систему за счет, так называемого, явления эмерджентности.

Совершенно очевидно, что всеобщий интерес к такому сложному по природе явлению, как системный эффект, возник в контексте реали-

зации приоритетных национальных проектов вообще и в сфере образования в частности. Специалисты отмечают, что приоритетный национальный проект «Образование» стал важным явлением в нашей жизни. Он задал хороший темп системному развитию сферы образования.

В свое время министр образования и науки Российской Федерации А. Фурсенко говорил: «Ключевое слово реализации проекта – действие. Оно означает активную позицию государства и общества, результаты, которые появятся не завтра, не послезавтра, а появятся уже сегодня». По существу, он и подразумевает системные эффекты, которые образуются в ходе реализации данного проекта. Вспомните, мы сегодня уже говорили, что системный эффект – это действие, результат, это результат какого-либо действия. Можно было даже добавить, что этот результат отражает такие свойства, которые ранее не были присущи системе образования. Именно в таком случае результаты, достигнутые в ходе реализации национального проекта «Образование», полностью подходят под категорию «системный эффект».

Основные направления реализации приоритетного национального проекта «Образование» в содержательном плане можно рассматривать в качестве факторов. По предположению, системный эффект будет достигаться только в результате совместного действия этих факторов.

В то же время, учитывая многообразие таких факторов – направлений реализации проекта – можно говорить и о многообразии системных эффектов, которые будут достигнуты (или уже получены) в сфере образования. В наиболее общем плане их условно можно разбить на пять групп. Это эффекты общеэкономического, социального, структурно-организационного, инновационного и коммерческого характера. Еще раз подчеркнем, что все они отражают такие свойства системы образования, которые были достигнуты в результате реализации проекта, но раньше этой сфере не были характерны.

Теперь попытаемся охарактеризовать некоторые из этих свойств. Например, эффект общеэкономического характера, или просто общеэкономический эффект, достигается путем наибольшего удовлетворения образовательных потребностей основных заказчиков на образование.

Так, инновационные образовательные программы обеспечивают реальную реализацию новаций в образовательном учреждении. Очевидно, что такие программы в большей степени отражают потребности всех субъектов образования. При этом гранты и денежные поощрения, полученные образовательными учреждениями, могут служить существенной предпосылкой для повышения их инвестиционной привлекательности. Обеспечению этой предпосылки способствуют как условия конкурса, так и направленность образовательных учреждений

на реализацию основных положений модернизации школы.

Общеэкономический эффект состоит еще и в том, что вложение средств из различных бюджетов на развитие инновационной деятельности образовательных учреждений может стать стимулом для бурного развития конкретной школы. Соответственно повышение рейтинга и статуса таких школ – станет предпосылкой развития муниципальной и, как следствие, региональной систем образования. Высказывается мнение, что в этом смысле приоритетный национальный проект «Образование» может стать национальной идеей развития образования в России. Очевидно, что государство будет вкладывать средства именно в те направления развития образования, которые обеспечат мощный прорыв всей системы.

Заметим, что формирование имиджа образовательного учреждения тесно связано с повышением его инвестиционной привлекательности. Специалисты указывают, что сегодня только отдельные учреждения работают над этим, понимая значимость такой работы. В результате они претендуют на получение дополнительных внебюджетных ресурсов для своего дальнейшего развития и, как следствие, становятся не достигаемыми в плане конкуренции для большинства образовательных учреждений. Поэтому наметившаяся тенденция, когда образовательные учреждения работают над повышением своей «деловой репутации», как раз, и отражает общеэкономический эффект в системе образования.

Притоку в образовательные учреждения квалифицированных кадров способствует государственная поддержка лучших педагогов. Уже существует практика, когда конкурентные образовательные учреждения принимают на работу учителей на конкурсной основе. Эксперты отмечают, что развитие подобного опыта на муниципальном и региональном уровнях также будет обеспечивать престиж учительской профессии и, как следствие, создавать общеэкономический эффект.

Таким образом, общеэкономический эффект отражает некое приращение стоимости инновационных продуктов и технологий, созданных в сфере образования посредством консолидации финансовых ресурсов. Он также связан с притоком в учреждения образования квалифицированных кадров, повышением инвестиционной активности субъектов инновационной деятельности.

Социальный эффект предполагает повышение уровня подготовки специалистов за счет применения инновационных технологий в образовании, приобретение выпускниками компетенций в различных областях знаний.

Сегодня вполне очевидно, что одной из важнейших задач развития должно стать создание так называемой экономики знаний. В основе экономики знаний лежит развитие потенциала личности учащихся.

Этот потенциал, в свою очередь, является производным от уровня доступности и качества образования. Но чтобы человек мог раскрыть и реализовать свой потенциал, государство должно обеспечить условия для такой самореализации.

В этом плане социальную направленность имеет эффект, отражающий тенденцию усиления в содержании образования подрастающего поколения блока коммуникативных компетенций. Сегодня имеется существенное продвижение в вопросе обеспечения доступа образовательных учреждений к информационным и цифровым образовательным ресурсам, активного использования информационно-коммуникационных технологий в образовательном процессе. По существу, в школах созданы благоприятные условия для формирования у учащихся информационно-коммуникативных компетенций.

Однако эти компетенции лишь инструмент для быстрого поиска и систематизации нужной информации. Следующим важным шагом становится работа по обеспечению информационной безопасности школ, а также созданию условий для медиаобразования учащихся.

Как вполне самостоятельный эффект, также имеющий социальную направленность, следует рассматривать и перестройку системы повышения квалификации педагогических кадров. Частные результаты, характеризующие проявление этого системного эффекта, касаются перехода на интерактивные методы обучения взрослых и модульную систему повышения квалификации. Кроме того, модернизация содержания и форм межкурсовой подготовки педагогов, методическое сопровождение конкурсов профессионального мастерства и многие другие результаты также отражают свойства, которые ранее не были присущи системе образования.

Что касается инновационного эффекта, то этот тип социального эффекта предполагает синтез научных и прикладных исследований, доведение научных исследований до практической деятельности, а также создание эффективной системы обобщения и распространения педагогического опыта.

Приоритетный национальный проект «Образование» инициировал инновационную активность педагогов образовательных учреждений. При этом в соответствии с условиями конкурсного отбора предъявляются достаточно высокие требования к содержанию инновационной деятельности педагогов. Сегодня учителю следует не только продемонстрировать использование новых моделей обучения и воспитания, но и обосновать педагогическую целесообразность их применения. Поэтому многие педагоги включаются в серьезную исследовательскую деятельность, осваивают теоретические концепции, опираются на по-

ложения педагогической теории при проектировании учебно-воспитательного процесса. Полученные при этом результаты: новые методы, приемы, способы и средства обучения и воспитания и, как следствие, формирование у учащихся новых учебных достижений – можно с полным правом квалифицировать как инновационный эффект.

С точки зрения достижения системного эффекта лучшие инновационные проекты (программы, модели, технологии, методики и т.п.) должны получить повсеместное распространение и стать достоянием всех учителей. Поэтому, по оценкам специалистов, на передний план сегодня выдвигается задача обобщения и распространения эффективного педагогического опыта. Осуществляется активная работа по формированию баз данных эффективного инновационного опыта учителей и образовательных учреждений.

С точки зрения распространения инновационного опыта важно развивать только тот инновационный опыт, который педагогически и экономически целесообразен. Приоритет предлагается отдавать тем учреждениям, инновационная деятельность которых интересна и обладает свойством воспроизводимости.

Аналогичным образом могут быть охарактеризованы системные эффекты, имеющие структурно-организационный и коммерческий характер.

Отметим лишь, что структурно-организационный эффект предполагает унификацию процесса управления образованием (на определенном уровне), а также сокращение дублирования функций. Коммерческий эффект связан с созданием инновационной инфраструктуры, способствующей увеличению количества предпринимательских структур, занимающихся учебно-методической, научной, инновационной и издательской деятельностью.

Возможно, они в меньшей степени выражены на данном этапе реализации приоритетного национального проекта «Образование», но их действие также обнаруживается.

Таковы основные положения, раскрывающие природу и сущность системного эффекта как явления. Проявление системных эффектов в сфере образования сегодня очевидно. При этом достигнутые эффекты легли в основу формирования образовательной политики на уровне региональной и муниципальных образовательных систем.

РАЗДЕЛ 6

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

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ВАНИНА Е. С.

г. Стерлитамак, Стерлитамакский педагогический колледж

В настоящее время развивается новая область научного знания – педагогическая инноватика. Изменения в содержании и организации образовательного процесса, его инновационная направленность тесно связаны с изменениями в методологической и технологической подготовке педагога.

А. В. Хуторской считает инноватику новой отраслью научно-педагогического знания, изучающей технологии, процессы развития школы, новую практику образования.

А. И. Субетто определяет инноватику еще шире – как комплексную дисциплину, включающую прогностику, креатологию и интеллектику (науку о законах работы интеллекта и объективных законов творчества), системогенетику как общую теорию преемственности в развитии систем.

В. М. Полонский же подчеркивает, что инноватика не может быть отраслью педагогической науки, речь может идти только об области научного (педагогического) знания. Отрасль – народное образование. Инноватика является одним из направлений в педагогике, одной из ее проблемных областей. Этой точки зрения мы и будем придерживаться в нашей работе.

Сам термин «инновационная педагогика» и соответствующее направление научных исследований появились в Западной Европе и США еще в середине 60-х гг. XX века. В нашей стране первый Центр

и Институт педагогических инноваций появился в 1994 г.

Сегодня существует ряд проблем теоретико-методологического характера при освоении и реализации инноваций:

- критерии оценки нового;
- традиции и инновации;
- специфика инновационного цикла;
- отношение педагогов к инновациям;
- снятие психологических барьеров и др.

Кроме того, центральной проблемой становится воспроизводство инновационности и формирование условий, обеспечивающих это воспроизводство. Именно решение этой проблемы создает необходимые предпосылки для перестройки обучения в педагогических профессиональных учебных заведениях, возвращение педагога-новатора как творческой личности с особым стилем деятельности и мышления.

Система подготовки педагогов в настоящее время в педагогических учебных заведениях выступает как стихийно действующий механизм «тиражирования» определенных качеств личности (так называемая «модель выпускника»). С его помощью более или менее случайные индивидуальные вариации мнений, настроений, качеств личности сохраняются и распространяются и, если они отвечают потребностям и запросам личности, становятся типичными и получают массовое распространение. Такое распространение социально типичных качеств личности через прямое подражание определенным образцам обязательно сопровождается стандартизацией личности, потерей индивидуального своеобразия. Отсутствие гибких учебных планов, программ, реальной возможности выбора дисциплин для своего индивидуального развития, скудость организационных форм и методов обучения, засилье пассивными формами лишает студента способности к творчеству, к восприятию и созданию нового.

Большинство методических пособий ориентирует студента на «идеальные условия» осуществления педагогической деятельности. Между тем, такая ориентация на первых же уроках, занятиях создает дискомфорт, неуверенность и нежелание впредь заниматься педагогической деятельностью.

Перечисленные проблемы ставят задачу перед педагогическим коллективом колледжа научиться моделировать процесс профессиональной подготовки будущих специалистов, включая в его структуру инновационную деятельность. В связи с этим обострилась потребность в новом знании, в осмыслении новых понятий «новшество», «инновация», «инновационный процесс», «инновационное содержание», «инновационные технологии» и т.п.

Слово «инновация» имеет латинское происхождение. В переводе оно означает обновление, изменение, ввод чего-либо нового, введение новизны. Исследователи инновационных процессов (А. Г. Кругликов, Н. И. Лапин, А. И. Пригожин и др.) выделяют следующие этапы инновационного процесса:

1. Этап рождения новой идеи (этап открытия).
2. Этап изобретения (создание новшества, материального или духовного продукта-образца).
3. Этап нововведения (практическое применение новшества).
4. Этап распространения новшества, внедрения в новые сферы.
5. Этап господства новшества. Новшество перестает быть таковым, теряет новизну.
6. Этап сокращения новшества и замена на новый продукт.

Эти этапы последовательны, непрерывны, но могут иметь различную временную продолжительность по разным причинам.

Таким образом, инновацию следует понимать как процесс, который развивается по определенным этапам, а «новшество» – как новое средство (новый метод, технология, программа).

Новшества, нововведения, инновационные процессы имеют своих носителей. Речь идет и педагогах-новаторах, которые вносят в педагогическую действительность конструктивную новизну. Для этой категории преподавателей характерен высокий интеллектуальный потенциал, критическое отношение к действительности, устремленность на поиск. Чем больше таких педагогов в коллективе, тем выше инновационный потенциал образовательного учреждения, выше его способность создавать, воспринимать, реализовывать новшества, вовремя избавляться от устаревшего. Эта способность во многом есть следствие отношения педагогического коллектива к нововведениям.

Категория «восприимчивость к нововведениям» входит в понятие «инновационный потенциал». Процесс восприятия новшества – сложный процесс. Он имеет следующие этапы:

1. Этап ознакомления (впервые слышит, но еще не готов к получению дополнительной информации).
2. Этап проявления интереса (заинтересованность и поиск дополнительной информации).
3. Этап оценки («примерка» новшества на себя).
4. Этап апробации.
5. Этап окончательного восприятия.

Человек может отказаться от новшества на разных этапах. Это зависит и от самого человека, и от его инновативности (то есть восприимчивости к новшеству). Очень часто прекращение использования

новшества происходит и потому, что идея самого новшества не совсем понятна человеку.

Таким образом, успех реализации любого нововведения тесно связан с инновационным поведением, которое представляет собой действие. Где проявляются личностные отношения субъекта к происходящим переменам.

Выбор инновационного поведения тесно связан с уровнем инновативности каждого конкретного преподавателя, предрасположенности его к новаторству (где инновативность – эмоционально-оценочное отношение к новым идеям, новому опыту).

Исходя из этого вывода, хотелось бы подробнее остановиться на таком явлении как психологические барьеры в инновационной деятельности преподавателя.

У Ю. С. Крижанской есть такое утверждение: «Мы повсюду наталкиваемся на стереотипы: в мышлении, поведении, общественной жизни – и не умеем их преодолевать. Если бы мы могли стать чуть более открытыми и раскованными, чуть менее подверженными стереотипам, чуть более непосредственными – насколько меньше было бы проблем! Нам не хватает творческого подхода к жизни, творчества во всех его формах».

Исторически все новое и неизвестное всегда вызывало у людей тревогу и страх. Следовательно, в силу возникновения отрицательных чувств, существования стереотипов индивидуального и массового сознания, инновации. Затрагивающие образ жизни, интересы и привычки людей, могут вызывать у них болезненные явления. Кроме того, пугают:

- чрезмерно быстро вводимые инновации;
- чрезмерно часто вводимые инновации (постоянные);
- крупномасштабные (системные) инновации;
- безальтернативные инновации.

А. М. Хон вычленяет два типа психологических барьеров перед новым, которые встречаются у сегодняшних педагогов: когнитивный и регулятивный. Первые проявляются в отсутствии знания о новом, в нечувствительности к новизне и вызывают пассивное противодействие. Регулятивные психологические барьеры перед новым проявляются в недоверии к инициаторам, к руководству, к самому новому и часто вызывают активное противодействие нововведению.

Кроме того, психологические барьеры также являются формой проявления неблагоприятного социально-психологического климата коллектива в условиях инноваций в виде негативных психических состояний работников, вызванных нововведением.

Любое нововведение затрагивает интересы, ценностные ориен-

тации и установки преподавателей. Поэтому для повышения эффективности инновационных процессов необходимо уже на стадии постановки задач четко представлять себе, какие интересы, ценности, установки будут затронуты и будут изменяться под воздействием нововведений, каково содержание будущего изменения.

Исследования показывают, что для успешного преодоления психологических барьеров необходимо существенно изменить некоторые стереотипы обыденного сознания, которые мешают эффективно осуществлять нововведение. Надо выйти из своего привычного мира не только с желанием воспринять, но и принять нечто новое. А это всегда дается нелегко. Мало того, появляются барьеры творчества:

- боязнь показаться глупым, смешным в своих суждениях;
- боязнь показаться экстравагантным (в условиях нашей русской культуры бытует суждение: критиковать человека – значит быть к нему невежественным, проявлять к нему неуважение);
- склонность к конформизму (стремление не отличаться от других);
- боязнь возмездия тех, кого критикуют;
- личностная тревожность, неуверенность в себе;
- ригидность мышления («вязкость»).

Рутинность привычного мышления приводит к тому, что новшества, идущие в разрез с установившимися у педагога представлениями, не принимаются в расчет, игнорируются. Педагог теряет способность к творчеству.

Разрушение устоявшихся представлений выявляет новые пробелы в профессиональных знаниях преподавателя, которые он стремится новыми гипотезами. Однако выдвигать их не просто, мешает инерционность мышления. Возникшая при этом унификация взглядов подавляет воображение, сковывает свободу при выдвижении новых идей.

Нововведения, как известно, порождают напряжение в педагогическом коллективе, при этом педагог стремится спрятать несовместимые с установками данного коллектива переживаниями. Что приводит к глубинному конфликту с самим собой, к ощущению пустоты, особенно если что-то пошатнется в борьбе за успех.

Инновационное поведение – не приспособление, а максимальное развитие своей индивидуальности, самоактуализация.

Но здесь следует упомянуть о социальных барьерах. В обществе «существуют» специальные приемы, вынуждающие человека прекратить инновационную деятельность.

Одним из них является осмеяние. Утрата достоинства происходит тогда, когда пережитое унижение достигает предела и педагог

вынужден примириться.

Другой прием – проверка на социальный статус. И высокий, и низкий статусы имеют свои достоинства и недостатки. Как правило, приписывание преподавателю достоинств или недостатков производится лишь после определения его статуса и в соответствии с ним. Это чаще всего отражает глубинную потребность тех, кто не принимает инновацию, в самооправдании, отстаивании своих интересов.

Еще одним из важнейших приемов является персонификация, использующая механизмы проекции и идентификации, когда собственные отрицательные побуждения и наклонности переносятся на педагога, предлагающего новшество. При этом этого преподавателя наделяют отрицательными чертами: выскочка, скандалист, недостаточно владеет профессиональными знаниями и умениями.

Педагогу полезно осознать, пережить и избавиться от психологических барьеров, освободиться от накапливаемых безличных готовых образцов педагогической деятельности, чтобы вписаться в педагогическое сообщество, и при этом не снижая уровень креативности.

Развитие общества требует от педагога инновационного поведения, то есть активного и систематического творчества в педагогической деятельности.

Литература

1. Педагогика [Текст] : учебник для студентов вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2003.
2. Полонский, В. М. Инновации в образовании (методологический анализ) [Текст] / В. М. Полонский // Инновации в образовании. – 2007. – № 2.
3. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : изд-во «Магистр», 1997.
4. Субетто, А. И. Оценочные средства и технологии аттестации качества подготовки специалистов в вузах: методология, методика, практика [Текст] / А. И. Субетто. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Хуторской, А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика [Текст] / А. В. Хуторской. – М. : изд-во УНЦДО, 2005.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ГОРОДА СУРГУТА И СУРГУТСКОГО РАЙОНА И ГОТОВНОСТЬ К ЕЁ ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ

СТАВРИНОВА Н. Н.

г. Сургут, Сургутский государственный педагогический университет

Целью экспериментальной деятельности лаборатории региональных исследования Сургутского государственного педагогического университета в течение 2006–2007 гг. являлось изучение состояния, направлений и результативности решения педагогами-практиками исследовательских и инновационных задач. При разработке программы исследования мы ориентировались на выявленные в ходе теоретического анализа компоненты готовности педагога к названным видам деятельности. При их же определении мы руководствовались положением о том, что быть готовым к какой-либо деятельности – значит обладать качествами, необходимыми для выполнения функций ее субъекта. Исследовательская и инновационная деятельности – это особые виды деятельности. И, как всякая особая деятельность, они предъявляют специфические требования к качествам своего субъекта.

Остановимся, прежде всего, на исследовательской деятельности. Как её субъект педагог должен быть способным: выявлять необходимость в проведении исследований для получения нового знания; ставить исследовательские задачи; разрабатывать гипотезы; планировать проведение исследований; выполнять исследовательские действия; анализировать исходные данные и оценивать результаты исследований. На основании этого готовность к исследовательской деятельности мы рассматривали как комплекс качеств человека необходимых ему, чтобы выполнять функции субъекта этой деятельности. Нами выделено четыре группы таких качеств – компонентов готовности: когнитивный, мотивационный, ориентировочный, технологический (операциональный).

Представленным характеристикам созвучны и признаки субъекта инновационные деятельности.

Результаты проведённого нами эмпирического исследования подтвердили предположение о том, что уровень готовности педагогов разных ступеней образования к исследовательской и инновационной деятельности пока не соответствует современным требованиям к их осуществлению в реальной образовательной практике. Обусловлено это отсутствием целенаправленной работы в данном направлении на этапе подготовки педагогов в профессиональных учебных заведениях.

В своём докладе я хочу более детально представить результаты изучения состояния готовности педагогов-практиков к решению исследовательских задач. В ходе проведения бесед с руководителями органов управления образованием и образовательных учреждений Сургута и Сургутского района, тестирования и анкетирования педагогов выявлялись признаки сформированности у них компонентов готовности к их решению. Степень готовности к решению каждой задачи предопределялась сформированностью соответствующих компонентов готовности к исследовательской деятельности.

Всего диагностикой было охвачено 1200 педагогов (в возрасте от 25 до 54 лет и с разным стажем работы) образовательных учреждений г. Сургута и Сургутского района ХМАО Тюменской области.

Обобщенные результаты изучения их готовности к исследовательской деятельности по всем компонентам (табл. 1) реально отражают итоги процесса традиционной профессиональной подготовки педагогов к исследовательской деятельности, демонстрируя как его плюсы, так и минусы.

Таблица 1

Обобщённые результаты изучения готовности педагогов
к исследовательской деятельности (2006–2007 гг.)

Компоненты								
Уровни	Когнитивный		Мотивационный		Ориентировочный		Технологический	
1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Сургут	Сург. р-н	Сургут	Сург. р-н	Сургут	Сург. р-н	Сургут	Сург. р-н
Высокий	11	12	2	3	0	0	4	4
Средний	36	38	15	14	38	39	31	33
Низкий	49	46	69	67	49	49	58	56
Не сформир.	4	4	14	16	13	12	7	7
χ^2	$\chi^2 = 0,192$		$\chi^2 = 0,391$		$\chi^2 = 0,052$		$\chi^2 = 0,092$	
p	P > 0,05		P > 0,05		P > 0,05		P > 0,05	

Сопоставление полученных по всем компонентам данных позволило констатировать доминирование педагогов с низким уровнем готовности к рассматриваемой деятельности. При этом мы обратили внимание на факт, что самые низкие результаты получены по мотивационному компоненту готовности: 69 % педагогов. Большинство из

них ответственно относятся к освоению способов решения исследовательских задач, но не уверены, что это значимо для их профессиональной деятельности и карьеры. Они проявляют некоторый интерес к несложным исследовательским задачам и заданиям. Но отсутствие творческой активности и настойчивости при их решении не позволяет им достичь необходимых результатов. Некоторые из педагогов эпизодично участвовали в реализации исследовательских проектов в составе творческих групп, но самостоятельно такие проекты не разрабатывали. Не участвовали они и в конкурсах исследовательских работ (не считая редких выступлений на традиционных педагогических конференциях, семинарах). Но и в них не очень стремились участвовать. Не проявляют педагоги, отнесённые к этому уровню, и активности в саморазвитии или она у них не высока.

У 10 % педагогов, участвовавших в обследовании, мотивационная готовность к исследовательской деятельности оказалась не сформированной вовсе. Они пассивны, не проявляет интереса к освоению методов исследования, поскольку не считают исследовательскую деятельность важной для своего профессионального роста и развития. За время работы в системе образования никто из них не проявил интереса к разработке и реализации исследовательских проектов. Отсутствует у них и активность в профессиональном саморазвитии, они не стремятся узнать сверх того, что было получено ими в сфере профессиональной исследовательской деятельности в процессе обучения в системе профессионального образования. При выполнении исследовательских заданий и работ у них доминировала привычка делать всё ради материального (изредка морального) поощрения. Такая позиция породила пассивность по отношению к профессиональному развитию, и она явилась, по мнению руководителей ОУ, существенным препятствием в самостоятельном профессиональном становлении многих наших респондентов.

Результаты сформированности когнитивного компонента несколько выше, о чём свидетельствует выход 14 % педагогов г. Сургута, 12 % – Сургутского района на высокий уровень. Эта группа педагогов хорошо понимает роль и значение решения исследовательских и инновационных задач в профессиональной деятельности педагога, знает требования к результатам их решения. Они имеют знания достаточные, чтобы решать исследовательские задачи практически всех типов. Ими хорошо усвоены требования, предъявляемые к исследовательским проектам, программам, к отбору и разработке диагностического материала. Прочно и осознанно усвоены знания о методах решения исследовательских задач и условиях их применения. У 34 % педагогов г. Сургута и 38 % – Сургутского района выявлен средний

уровень когнитивного компонента готовности к исследовательской деятельности. Они довольно хорошо понимают роль и значение решения инновационных и исследовательских задач в профессиональной деятельности педагога; имеют достаточно полные, глубокие знания, чтобы решать задачи большинства типов. Знают они и требования, предъявляемые к исследовательским и инновационным проектам, программам, к отбору и разработке диагностического материала, но эти знания осознаны слабее. Прочностью отличаются знания о разных группах методов исследования и условиях их применения.

Но у 49 % педагогов г. Сургута и 46 % – Сургутского района когнитивная готовность сформирована на низком уровне. Они слабо понимают роль и значение исследования в профессиональной деятельности педагога, имеют знания, достаточные, чтобы решать лишь некоторые, наиболее простые исследовательские задачи.

Результаты готовности педагогов года по ориентировочному компоненту готовности к инновационной и исследовательской деятельности практически аналогичны предыдущим. Высокий уровень не выявлен. На среднем уровне рассматриваемый компонент готовности сформирован у 38 % педагогов г. Сургута и 39 % – Сургутского района. Они умеют самостоятельно или с незначительной помощью научного консультанта ставить исследовательские задачи большинства типов, но не всегда определяют требования к результатам их решения. Могут самостоятельно планировать решение многих исследовательских задач, определяя структуру исследовательских действий, но в сложных случаях испытывают затруднения и не справляются с разработкой адекватного плана. В большинстве случаев они демонстрируют сформированность умения выбрать адекватные методы исследования. Их действия осознаны, но не достаточно самостоятельны. Однако в сложных случаях испытывает затруднения при оценке исследовательских программ или учебно-исследовательских работ. Крайне редко они выявляют даже часть имеющихся в них недостатков.

По 62 % педагогов в каждом муниципальном образовании вышли по ориентировочному компоненту готовности на низкий уровень. Они смогли поставить только некоторые типы исследовательских задач; при планировании их решения использовали стандартные планы, то есть его планирование их исследований репродуктивно. При необходимости строят план исследования в ситуациях, когда стандартные планы не могут быть применены, испытывают затруднения и редко справляются с этим. Во многих случаях не могут адекватно оценить качество исследовательских программ, совершенно не замечают в них даже явных недостатков.

При оценке состояния сформированности у педагогов технологического компонента готовности к исследовательской деятельности выявлено, что по 4 % педагогов достигли высокого уровня готовности. Они умеют применять в соответствии с имеющимися условиями все основные методы исследования, которые требуются для решения исследовательских задач в педагогической деятельности: наблюдение, опрос, анкетирование, эксперимент, статистическая проверка гипотез, функциональный анализ, корреляционный анализ. Могут самостоятельно разработать недостающий диагностический инструментарий (анкеты, тесты), адаптировать имеющиеся диагностические методики. Делают это вполне осознанно и самостоятельно в любой ситуации.

31 % педагогов г. Сургута, 33 % – Сургутского района отнесены к среднему уровню выполнения исследовательских действий, необходимых для решения исследовательских задач в педагогической деятельности. Способны самостоятельно разработать недостающий диагностический инструментарий (тесты). Они умеют применять в соответствии с имеющимися условиями часть основных методов исследования. Испытывают затруднения при проведении статистической проверки гипотез, функционального и корреляционного анализа.

Но более половины педагогов (65 % – г. Сургут и 64 % – Сургутский район) находились на низком уровне готовности к применению на практике знаний о методах исследования, могли применять в соответствии с имеющимися условиями некоторые методы исследования. Типичные затруднения возникали при проведении эксперимента, анкетирования, статистической проверки гипотез, функционального и корреляционного анализа и многих методов математической статистики. Педагоги оказались не готовы самостоятельно разработать недостающий диагностический инструментарий.

Обобщая полученные по всем компонентам результаты готовности педагогов г. Сургута и Сургутского района, мы пришли к выводу, что в целом они слабо подготовлены к самостоятельному осуществлению исследовательской деятельности. В таблице 2 представлены результаты интегральной оценки их готовности к решению профессиональных исследовательских задач.

В целом и данные таблицы 2 наглядно демонстрируют, что лишь у 3 % педагогов Сургута и 4 % педагогов Сургутского района два компонента готовности к исследовательской деятельности находятся на высоком уровне, а два других на среднем. А у некоторых педагогов один компонент находится на высоком уровне, а три других на среднем. На этом основании они отнесены к уровню готовности к исследовательской деятельности выше среднего.

Таблица 2

Сводные данные интегральной оценки готовности педагогов г. Сургу-
та и Сургутского района к исследовательской деятельности

Интегральный уровень готовности к ИД	Сургут (%)	Сургутский р-н (%)
Высокий (8-9) уровень	0	0
Выше среднего (6-7) уровень	3	4
Средний (4-5) уровень	21	22
Ниже среднего (2-3) уровень	30	28
Низкий (0 – 1) уровни	36	37
Не сформирован (0 уровень)	10	9
Значение критерия согласия распределений (χ^2)	$\chi^2 = 0,301$	
Уровень значимости (p)	$P > 0,05$	

К среднему уровню целостной готовности отнесены 21 % педагогов г. Сургута и 22 % – Сургутского района. У них либо все компоненты готовности к исследовательской деятельности находятся на среднем уровне, либо один компонент находится на низком уровне, а три других на более высоком

На уровне выше среднего смогут осуществлять исследовательскую деятельность 30 % педагогов г. Сургута и 28 % Сургутского района. У многих из них два компонента готовности к исследовательской деятельности находятся на низком уровне, а два других на более высоком. Но у части педагогов три компонента готовности находятся на низком уровне, а один на более высоком.

Представленные результаты позволили сделать вывод о том, что различия в распределениях педагогов города Сургута и Сургутского района статистически незначимы как по отдельным компонентам, так и по интегральной оценке. Это означает одинаковость состояния их готовности к исследовательской деятельности. Такое сходство вполне закономерно для реализуемой традиционно в педагогических вузах системы репродуктивно-ассоциативного обучения педагогов.

Сделанные нами по материалам эмпирического исследования выводы по многим моментам оказались созвучны с результатами аналогичных исследований ряда учёных, руководителей образовательных учреждений, специалистов органов управления образованием. Полученные нами результаты подтверждают, что продолжительное время в нашей стране существовала система высшего педагогического образования, предполагающая подготовку специалиста для определенного

вида профессиональной предметной деятельности, кое-где эта тенденция ещё устойчиво сохраняется, но принимает новые черты в соответствии с требованиями времени. Тем не менее мы твёрдо убеждены, что система высшего профессионального педагогического образования, не реализующая деятельностный подход в подготовке специалиста, не дающая им возможности стать субъектами инновационной и исследовательской деятельности будет не способна обеспечить адекватную подготовку будущих педагогов к исследовательской и инновационной деятельности. Большинство выпускников педагогических вузов не готовы сегодня занять субъектную позицию при решении профессиональных исследовательских задач, создании и внедрении новшеств. В наибольшей мере по результатам нашей диагностики это относится к мотивационному компоненту. Объясняется это, на наш взгляд тем, что формирование мотивационного компонента в значительно большей степени зависит от неконтролируемых нами внешних факторов, чем формирование других компонентов готовности. Без формирования мотивационной готовности к педагогической деятельности в целом невозможно сформировать на высоком уровне мотивационную готовность к решению исследовательских задач в этой деятельности. Это, пожалуй, будет одним из сложнейших направлений нашего дальнейшего взаимодействия с педагогами в рамках консультативной тренинговой работы по повышению уровня их исследовательской компетентности. Такая программа взаимодействия на данный момент разработана и проходит этап согласования. Её реализацию планируется начать в следующем учебном году, что позволит связать с решением педагогами-практиками конкретных исследовательских задач.

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

ГОРЕГЛЯД О. Л.

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

Проблема обучения иностранным языкам в школе сегодня, безусловно, требует системного анализа речемыслительной деятельности с психолингвистических, лингвистических, психологических позиций. Современные ответы на вопросы, чему учить и как учить, методика и дидактика обучения иностранным языкам ищет, основываясь на исследованиях, анализирующих соотношение языка, речи и мышления, мышления и коммуникации, коммуникативного и когнитивного в ре-

чи и т.д. В настоящее время резко возрастает интерес к проблемам этнопсихолингвистического уровня, рассматривающим язык как отображение социокультурной реальности, что соответственно делает необходимым изучение целостной картины мира, присутствующей в культурной традиции, как своего, так и изучаемого народа.

В качестве приемов, обеспечивающих повышение профессиональной направленности изучения иностранного языка, могут выступать: общение-диалог по поводу профильной информации, прочитанной на иностранном языке; анализ социальных и профессиональных ситуаций; выполнение школьниками творческих заданий с профильным содержанием, примерами могут быть: аннотирование специализированных текстов, оценка их содержания, постановка вопросов, выполнение заданий на непрерывной практике (например, провести беседу по специализированной профессиональной тематике, проанализировать ситуацию и предъявить краткий отчет об этом на иностранном языке; игровые ситуации; ролевые игры; викторины).

Подчеркнем, что эффект применения инновационных технологий с целью повышения профессиональной направленности изучения иностранного языка в школе, как показывают исследования, наиболее заметен, когда они применяются в системе занятий, обеспечивающих овладение целым комплексом умений, связанных с использованием иностранного языка в специализированной для обучаемого ситуации, закладывая таким образом результативную базу для его эффективной профилизации и жизни в современном обществе.

Современные методы преподавания иностранного языка школьникам основаны на принципах прямого метода обучения иностранному языку. Хотя три представляемых далее метода во многом отличны друг от друга, все они в той или иной мере являются развитием принципов прямого метода.

Многосторонний метод. Как правило, тексты, предлагаемые для изучения в рамках данного метода, дают хорошее представление о культуре страны изучаемого языка, полезны с точки зрения практической ценности пополнения повседневного словарного запаса. Однако цель данного метода, как считает автор работы, далека от обучения основным функциональным умениям обмениваться вопросами и ответами.

Данный метод основан на двух основных предпосылках. Во-первых, на том, что навыки восприятия иностранной устной речи должны предшествовать развитию всех остальных навыков, как это происходит у маленьких детей. Во-вторых, на идее о том, что речевые навыки получают более быстрое развитие, если преподаватель обращается непосредственно к сенсорному и двигательному аппаратам обучаемых.

Естественный метод. Основной предпосылкой метода является идея о «возможности приобретения навыков общения на иностранном языке при обучении вне языковой среды».

С точки зрения педагогики, главными составляющими инновационного подхода к обучению являются деятельностный подход в контексте личностно-ориентированной деятельности, образовательная парадигма, идеология активного обучения.

Активное обучение основано на том, что обучаемый все чаще сталкивается в реальной жизни с необходимостью решения проблемных ситуаций, содержащих информационную неопределенность и неизвестность, что требует от него большей активности.

Активное обучение является, безусловно, приоритетным на современном этапе преподавания иностранного языка.

Преподавание иностранного языка в школе с использованием инновационных технологий предполагает возможность использования ряда психологических подходов, таких как: когнитивный, позитивный, эмоциональный, мотивационный, нейролингвистический, оптимистический, технологический. Все данные подходы обращены к личности обучаемых, но в основу каждого из них положен определенный аспект рассмотрения этой личности, и эффективность этих подходов в контексте личностно-ориентированной деятельности невозможна, при изолированном применении каждого из них.

Когнитивный подход предполагает необходимость использования в обучении сведений о работе мозга и психических функциях человека.

Позитивный подход (психологический термин) подчеркивает положительную обратную связь, любопытство и веру обучаемых в свои силы.

Эмоциональный подход заключается в том, что научение через переживание более важно, чем накопление информации. Когнитивные процессы в инновационном обучении связаны не только с интеллектуальной активностью, но и с эмоциями.

Мотивационный подход делает акцент на значение мотивации в обучении. Известно, что чем сильнее мотивация, тем эффективней деятельность.

Нейролингвистический подход учитывает развитие левого и правого полушария мозга человека. Система традиционного обучения направлена в основном на людей с более развитым левым полушарием, у которых развито логическое мышление. Система инновационного обучения направлена на правополушарных людей, у которых более сильно развито творческое образное мышление, интуиция и воображение.

Учет основных характеристик, лежащих в основе выделения того или иного подхода, формирует следующие параметры инновационного обучения: высокое качество общения и взаимоотношений; знание учащимися целей обучения, стремление к положительным результатам; использование чувств и эмоций обучаемых; внимание к обратной связи; гибкость.

Целью обучения, организованного в инновационном режиме, является развитие у обучаемых возможности усваивать новый опыт на основе целенаправленного формирования творческого и критического мышления, развитие способностей к учебно-познавательной деятельности и ролевому и имитационному моделированию. То есть обучение становится тесно связанным с творческим поиском, постоянным обогащением опыта обучаемых, оно направлено на получение определенного социального результата. Таким образом, цели обучения, носящие практический характер, получили несколько иное, более глубокое и в то же время личностное звучание.

Иностранный язык как предмет обучения активно использует различные технологии. Так, например, для эффективного преподавания иностранного языка в школе очень важна имитационная технология.

Специфика этой технологии состоит в моделировании в учебном процессе различного рода отношений и условий реальной жизни. Такие особенности, как деятельностный характер обучения и использование группы как средства развития индивидуальности, позволяют активно использовать данную технологию при преподавании иностранного языка в школе.

На занятиях при изучении иностранного языка в современных условиях особенно популярными становятся информационные технологии, так как само содержание данного предмета предполагает работу с информацией (то есть использование технологии медиаобразовательного обучения). Информационная технология обучения – это педагогическая технология, использующая специальные способы, программные и технические средства, кино-, аудио- и видеосредства, компьютеры, телекоммуникационные сети для работы с информацией.

Технология коллективной творческой деятельности также активно применяется при изучении иностранного языка в школе. В ней заложено равноправное взаимодействие педагога и обучаемых. Все связаны друг с другом общей познавательной деятельностью, весь учебный коллектив становится механизмом развития каждой личности в отдельности. Обучение по такой технологии ведется в интерактивном режиме взаимодействия обучаемого с преподавателем и обу-

чаемых между собой и строится на основе ситуаций, носящих, как правило, проблемный характер.

Иностранный язык как образовательный предмет особенно при-емлет интерактивные формы обучения, потому что, обучая иностранному языку, мы обучаем коммуникации во всех возможных видах и на всех возможных уровнях. Это позволяет формировать у обучаемых и преподавателя культуру общения, диалоговую культуру. Только общение порождает взаимопонимание, доверие и поддержку, готовность к творческому взаимодействию.

Процесс развития образования в современном мире характеризуется повышением требований к уровню культуры и образования обучаемых в целом. В связи с этим возрастает роль интегративного подхода к обучению иностранным языкам, направленного на максимальное развитие способностей обучаемых, формирование системы ценностей и отношений, соответствующих многонациональному обществу, на личностно-ориентированный процесс, учитывающий и развивающий индивидуальные способности обучаемых. Принцип межпредметной взаимосвязи, позволяющий обеспечить практическую направленность и индивидуализацию образования, является основным принципом интегративного подхода к обучению.

Еще одним из инновационных методов преподавания иностранного языка на сегодняшний день является использование лингвосоциокультурного метода обучения. Изучая лингвосоциокультурный материал, обучаемый усваивает систему понятий соответствующих отраслей науки (географии, политики, истории, экономики, культуры и т.д.).

В связи с возрастающим вниманием к вариативному образованию, с переходом на разноуровневое обучение иностранным языкам в нашей образовательной системе появился такой инновационный термин, как «профильное обучение иностранному языку». Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку является частью профессиональной подготовки обучаемых к овладению их будущей профессией. В ходе такой деятельности складывается определенный опыт, который необходимо конкретизировать, что и будет служить началом следующей ступени в обучении по данной модели.

В свете современных требований к целям обучения иностранному языку меняется статус как обучаемого, так и преподавателя, которые переходят от схемы «учитель – ученик» к технологии личностно-ориентированного обучения в плотном сотрудничестве.

Общий итог работы показал, что использование рассмотренных инновационных методов и технологий: основанных на принципах прямого метода обучения иностранному языку; многостороннего ме-

тогда обучения; метода полной физической реакции; естественного метода обучения; гуманистического направления в обучении иностранным языкам; деятельностного подхода; активного обучения иностранному языку; имитационной технологии обучения, технологии использования информационных и медиаобразовательных технологий; технологии коллективной творческой деятельности; технологии использования интерактивных форм обучения; технологии интегративного подхода; методики лингвосоциокультурного и профильного обучения иностранному языку – способствует повышению мотивации учения, развитию потребностей и интересов обучаемых, а также более осознанному изучению иностранного языка. Тем не менее, следует отметить, что усиление инновационной составляющей в преподавании английского языка в школе ни в коем случае не снижает важности традиционных методов обучения.

Анализ рассмотренных нами в работе в качестве наиболее актуальных и оказывающих эффективное воздействие на повышение мотивации к изучению иностранного языка и развитие личности обучаемого технологии (медиаобразовательная технология, технология преподавания иностранного языка с использованием сети Интернет, технология языкового портфеля) показывает, что:

1. Интеграции медиаобразовательных технологий в процесс преподавания английского языка в школе способствует развитию индивидуального, творческого мышления обучаемых, формированию их информационной грамотности и умению ориентироваться и адаптироваться к быстроменяющимся требованиям современного общества.

2. Использование в процессе обучения английскому языку в школе Интернет-технологий позволяет коренным образом изменить организацию процесса обучения иностранному языку, формируя у обучаемых системное мышление; способствуя индивидуализации учебного процесса и обращению к принципиально новым познавательным средствам. При правильной организации и соответствующей методологии использование Интернет-технологий делает образовательный процесс более открытым для новых идей и источников знаний.

Кроме того, использование информационных и Интернет-технологий в процессе обучения иностранному языку позволяют поднять на более качественный уровень общекультурное развитие обучаемых; способствуют совершенствованию их навыков владения компьютерной техникой и знаний сети Интернет; повышают языковой уровень обучаемых; способствуют самоутверждению обучаемых; а также повышают мотивацию в изучении иностранного языка; экономят расход дидактических материалов педагогом (нет необходимости

создавать бесчисленные карточки, печатные материалы); совершенствуют процесс проверки работ обучаемых; способствуют повышению авторитета преподавателя («идет в ногу со временем»).

3. Технология «Языковой портфель» реализует инновационный подход к учебному процессу и является важным фактором развития у обучаемых способностей самостоятельной работы, обеспечивает развитие продуктивной учебной деятельности учащегося. Технологию «языкового портфеля» при преподавании английского языка в школе можно рассматривать как инновационную общеучебную технологию, обеспечивающую развитие продуктивной учебной деятельности и личностное развитие обучаемого как субъекта образовательного процесса. Другими словами, технология языкового портфеля, основанная на развитии способности к рефлексивной самооценке, создает в процессе самостоятельной работы обучаемого над изучаемым языком реальную ситуацию развития. Подчеркнем, что технология «Языковой портфель», кроме того, обеспечивает способность и готовность обучаемого к самостоятельному/автономному изучению языка на протяжении всей жизни и создает условия для непрерывного самостоятельного языкового образования.

ПРОБЛЕМА ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

АФОНЬКИНА Ю. А.

г. Мурманск, Мурманский областной институт повышения
квалификации работников образования и культуры

В современном образовании наблюдается стремительное развитие потребности педагогических работников образовательных учреждений в проведении экспериментальных исследований. Данное явление, с одной стороны, говорит об осознании работниками образования необходимости коренных преобразований в своей деятельности, а с другой стороны, о понимании ими своей ответственности за эти преобразования и необходимости повышать свой научно-педагогический уровень для реализации задач развития образования.

На сегодняшний день достаточно разработаны теоретико-методические вопросы организации экспериментальной деятельности в образовании (Ю. К. Бабанский, В. И. Загвязинский, А. М. Новиков, А. С. Сиденко, М. Н. Скаткин и др.).

Однако проведенный анализ реального состояния экспериментальной деятельности в образовательных учреждениях показывает, что имеет место ряд проблем, которые не позволяют в полной мере способствовать развитию образовательного процесса. Стремление к экспериментальной деятельности в образовательных учреждениях недостаточно подкреплено соответствующим ресурсным обеспечением, зачастую допускаются ошибки в планировании исследований. Не прогнозируются положительные и отрицательные последствия такой деятельности для учреждения в целом и для каждого участника образовательного процесса, а сами экспериментальные исследования сводятся к обобщению эмпирически полученного педагогического опыта. Далеко не все исследования посвящены действительно актуальным проблемам, в ряде случаев доказываются уже широко известные положения. Ряд исследований посвящен узким вопросам, не опирается на целостный, комплексный подход, и потому ведет к появлению рекомендаций локального характера, которые невозможно широко применять в реальной образовательной практике. Как результат данных проблем выступает неоправданное усложнение образовательного процесса, перегрузка воспитанников, обучающихся, снижение у педагогов мотивации к инновациям, формализму в оценке экспериментальной деятельности педагогического коллектива и отдельных педагогов. Кроме того, освоение основ экспериментальной деятельности в ряде случаев сопровождается целой серией конфликтов, требующих управленческих решений. По большей части корни этих конфликтов лежат в сложившихся педагогических стереотипах, неопределенных профессиональных ожиданиях в отношении мгновенного повышения эффективности образовательного процесса лишь только потому, что в учреждении «объявлен эксперимент» и вошедшей в отечественный менталитет привычке ждать мгновенного улучшения жизни от того лишь, что кто-то заговорил про что-то новое.

При организации экспериментальной деятельности в образовательном учреждении наибольшие трудности вызывает решение следующих вопросов:

- определение методологии и концепции эксперимента;
- разработка научно обоснованной программы эксперимента, в том числе определение гипотезы и ожидаемых результатов;
- составление диагностических модулей для проведения мониторинга результатов эксперимента;
- качественный и количественный анализ полученных в ходе эксперимента данных.

Следовательно, подготовка педагогов в организации и проведению экспериментальной деятельности является перспективной задачей, которую необходимо решать в системе повышения их квалификации. Для ее решения нами разработан и апробирован спецкурс «Организация экспериментальной деятельности в современном образовании». Методологическую основу для разработки его содержания составили:

- системный подход к управлению образовательным учреждением (А. М. Моисеев, М. М. Поташник, В. С. Лазарев и др.);
- личностно-деятельностный подход к организации взаимодействия участников образовательного процесса (Б. Г. Ананьев, П. Я. Гальперин, В. Я. Шадриков и др.);
- акмеологический подход к профессиональной педагогической деятельности и профессиональному росту педагога (А. А. Бодалев, Н. В. Кузьмина, Ю. А. Гагин и др.).

Приведем содержание разделов программы.

Раздел 1. Феноменология экспериментальной деятельности.

Характеристика и виды инновационных процессов в образовании. Инновации и эксперимент. Феноменология экспериментальной и проектной деятельности. Специфика педагогического эксперимента в современных условиях развития образования. Эксперимент как способ получения нового знания. Виды изменений, ожидаемых в ходе эксперимента.

Раздел 2. Разработка программы эксперимента.

Структура программы эксперимента. Локальная и глобальная направленность программ эксперимента. Уровни эксперимента. Требования к программам эксперимента каждого уровня. Определение исследовательской проблемы и темы исследования. Разработка концепции эксперимента. Формулировка цели и задач эксперимента, объекта и предмета исследования. Виды гипотез и требования к их определению. Прогнозирование положительных и отрицательных последствий экспериментальной деятельности. Выделение факторов риска и их пропедевтика.

Раздел 3. Реализация эксперимента в образовательном учреждении.

1. Этапы реализации программы эксперимента в образовательном учреждении. Создание творческих групп. Повышение квалификации педагогов-участников эксперимента. Экспертиза экспериментальной деятельности в образовательном учреждении. Апробация формирующих программ. Разработка методического оснащения формирующих программ. Критерии и методы мониторинга результативности экспериментальной деятельности. Качественный и количественный анализ результатов эксперимента, формы их представления. Распространение и внедрение результатов экспериментальной деятельности.

2. Реализуя данную программу, мы исходим из того, что участие

педагога экспериментальной деятельности позволяет решить комплекс следующих задач:

- содействовать научно-методической разработке путей реализации Концепции развития образования;
- повышать мотивацию деятельности педагога, обеспечить становление его субъектной позиции;
- развивать психолого-педагогическую компетенцию педагога.

Литература

1. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М., 1982.
2. Загвязинский, В. И. Творчество в управлении школой [Текст] / В. И. Загвязинский, С. А. Гильманов. – М., 1991.
3. Загвязинский, В. И. Как учителю подготовить и провести эксперимент [Текст] / В. И. Загвязинский, М. М. Поташник. – М., 2004.
4. Новиков, А. М. Методология образования [Текст] / А. М. Новиков. – М., 2002.
5. Новиков, А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении [Текст] / А. М. Новиков. – М., 1998.
6. Новиков, А. М. Образовательный проект [Текст] / А. М. Новиков, Д. А. Новикова. – М., 2004.
7. Сиденко, А. С. Некоторые условия успешности развития экспериментальной деятельности на уровне учебного заведения [Текст] / А. С. Сиденко // Инновационные процессы в образовании: теория и практика. – М., 2001.
8. Сиденко, А. С. Эксперимент в школе: от идеи до реализации [Текст] / А. С. Сиденко // Народное образование. – 2000. – № 9.
9. Сиденко, А. С. Эксперимент в образовании [Текст] / А. С. Сиденко, Т. Г. Новикова. – М., 2002.
10. Скаткин, М. Н. Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М. Н. Скаткин. – М., 1986.

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ

СОЗОНТОВА О. В.

г. Липецк, Институт развития образования Липецкой области

Реализация социально-личностного образования, учитывающего ценности XXI в. невозможно без педагогических инноваций, которые создают новый тип учебно-воспитательного процесса, раскрепощаю-

щего личность преподавателя и ученика. Потребности общества приходят в противоречие со школьной практикой. Учитель часто оказывается не готов к осуществлению инновационного обучения. У 20 % учителей отмечается неустойчивое отношение к инновациям. Деятельность учителя строится по отработанной схеме, с использованием своего опыта и готовых методических разработок. Новшества в организации учебного процесса осваиваются под давлением администрации, на курсах повышения квалификации, но впоследствии часто происходит отказ от использования новых технологий.

45 % педагогов стремятся к изучению инноваций. Их творческая активность проявляется в рамках воспроизводящей деятельности, при этом копируются готовые методические разработки с небольшими изменениями. 30 % учителей осознано вводят инновации в учебный процесс. В технологическом процессе педагога появляются черты становления его субъектности, которая характеризуется активностью, сознательностью, ответственностью, саморегуляцией, свободой, самоактуализацией, творчеством. В структуре педагогического мышления важное место занимает рефлексия, эмпатия, обеспечивающие успешность внедрения инноваций. Учителя открыты новому, легко включаются в педагогический поиск, осваивают альтернативные технологии, восприимчивы к новой информации.

Небольшая группа учителей отличается высокой степенью результативности инновационной деятельности, обладает чувствительностью к возникающим педагогическим проблемам. В структуре личности педагога органично сочетаются осознание личной ответственности за организацию и осуществление учебного процесса, развитие учащихся как стратегической цели. Педагоги стремятся быть профессионалами, проявлять высокий уровень общей и педагогической культуры. Деятельность учителя приобретает целостный, методологический характер, особое место в ее структуре занимают аналитико-рефлексивные умения, педагогическая интуиция, творческое воображение, импровизация, что позволяет создавать оригинальные авторские методики.

В системе повышения квалификации в Липецкой области используется программа, структуру которой образуют мотивационный, технологический, креативный и рефлексивный компоненты.

Мотивационный компонент формирует интерес к психолого-педагогическим проблемам современного общества, решает задачи формирования широких интересов, открытости педагогической среде и общению, развития «Я-концепции». Теоретические положения философской и педагогической антропологии, идеи гуманистической психологии преподаются с использованием проблемных лекций. В

лекции двух преподавателей реализуются принципы проблемности и диалогического общения. В диалоге осуществляется постановка проблемы и анализ ситуации, при этом один из лекторов вводит новую, неожиданную информацию, полемизирует с основным лектором, акцентирует внимание на узловых моментах. Лекция-провокация (лекция с заранее запланированными ошибками) создает дидактические условия для активизации слушателя. Педагоги не только воспринимают информацию, но и одновременно анализируют и оценивают основные положения и факты. Лекция «пресс-конференция», которая строится на вопросах слушателей, выполняет в основном стимулирующую и демонстрационную функции, способствует достижению таких целей, как управление и стимулирование внимания и активности. Изучение системы теоретических знаний по психолого-педагогическим основам образовательной деятельности с использованием активных методов приводит к глубокому осознанию слушателями общеметодологических принципов организации образовательного процесса: гуманизации, демократизации, целостности, рефлексивности.

Технологический компонент предполагает совершенствование педагогических умений как способов педагогического взаимодействия, направленных на решение педагогических задач в инновационных условиях. В ходе курсовой подготовки преподавателями используются интерактивные технологии, способствующие совершенствованию системы профессиональных педагогических умений. Одновременно участвуя в интерактивном образовательном процессе, педагоги усваивают технологии организации учебно-воспитательного процесса.

Начинается педагогическое взаимодействие на курсовых занятиях с создания благоприятной, конструктивной атмосферы в отношениях участников. С целью установления многоаспектной коммуникации используются технологии, процессуальной основой которых является «коммуникативная атака», цель которой – формирование положительной мотивации в предстоящей деятельности, развитие позитивных эмоций и чувств.

Изучение методических, технологических аспектов образовательного процесса на курсах происходит на основе технологий деятельностного подхода. На занятиях педагоги включаются в обмен деятельностью между участниками в соответствии с определенной структурой педагогического взаимодействия, в ходе которого реализуется сочетание индивидуальной, групповой, фронтальной работы. Стимулирование мыслительной деятельности слушателей происходит за счет разнообразия видов и форм познавательной активности на основе различных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение,

обобщение, классификация, абстрагирование, умозаключения и др.). Технологии предполагают осознание участниками образовательного процесса нового содержания, выражение индивидуального отношения к педагогическим явлениям, рефлексии с позиций своей индивидуальности; понимание каждым участником смысла изучаемого, обмен индивидуальными смыслами между участниками, обогащение индивидуального смысла за счет обмена, соотношения с другими смыслами.

В практике повышения квалификации учителей особое место занимают педагогические мастерские. Алгоритм мастерской имеет несколько этапов. Индукция – актуализация внутреннего мира педагога, пробуждение личностного интереса, создание эмоционального настроения. Второй этап – само- и социоконструкция. Каждый создает свой интеллектуальный продукт: осуществляет информационный поиск, создает проект, конструирует модель явления, системы. На основе индивидуальных продуктов создается продукт в группе, который предъявляется для всех на этапе межгрупповой социализации. На этапе дедукции происходит сверка своего умозаключения, интеллектуального продукта с образцом, групповым продуктом, сопровождается реконструкцией своего знания. Мастерская завершается рефлексией – этапом анализа своего проживания мастерской.

Креативный компонент программы предполагает обеспечить взаимосвязь мотивационно-личностного компонента педагогической деятельности и креативности личности. Учителя через систему практических занятий необходимо убедить в наличии у него большого творческого потенциала. На занятиях педагоги овладевают методами эвристических вопросов, многомерных матриц, свободных ассоциаций, инверсии, эмпатии, синектики, организованных стратегий, «мозгового штурма», учатся проводить занятия с использованием активных методов обучения. Групповое моделирование фрагментов уроков на основе матриц тех или иных педагогических технологий позволяет создать педагогам образовательную продукцию, освоить технологии проектирования через сопоставление со своим собственным опытом, что в целом способствует творческой самореализации слушателей.

Рефлексивный компонент программы позволяет мотивировать участников, оптимизировать педагогический процесс, корректировать цели педагогического взаимодействия. Рефлексивные технологии предполагают фиксацию состояния эмоционально-чувственной сферы; появления потребности в деятельности, саморазвитии; осознания внешних и внутренних мотивов деятельности, ее значимость для педагога; выявления познавательных интересов и ценностей слушателей; обогащения опыта педагогической деятельности; углубления, систематизации педа-

гогических знаний; изменения «Я-концепции», самооценки своей деятельности; приобретения тех или иных педагогических умений.

Процедуры рефлексии включает определение слушателем причин зафиксированного состояния развития. Педагоги часто отмечают успешность взаимодействия, смену видов деятельности, которые позволили создать принципиально новый, обогащенный продукт; интересное содержание, значимость обсуждаемых проблем; благоприятную атмосферу общения, возможность творчества, методические возможности полилога, диалога; использование инновационных педагогических технологий. Заканчивается процедура рефлексии оценкой участниками педагогического процесса продуктивности состоявшегося взаимодействия. Слушатели оценивают уровень своего развития и влияния на него отдельных компонентов педагогического взаимодействия на курсах (содержания, деятельности, педагогических технологий, общения и др.).

В результате повышения квалификации у педагогов повышается творческая активность, методологическая готовность к реализации инновационного обучения, сформированность рефлексивно-аналитических умений. Учителя стали активнее участвовать в работе методических семинаров, научно-практических конференций по проблемам внедрения инноваций в образовательный процесс. 30 % педагогов, прошедших курсовую подготовку, включились в инновационную деятельность в структуре экспериментальной работы образовательных учреждений, стали осваивать инновационные технологии и подходы и применять их в своей практике.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

СОРОКИНА Е. Н.

г. Невинномысск, Невинномысский государственный
гуманитарно-технический институт

Наша страна, встав на путь рыночной экономики, должна интегрироваться в мировое экономическое сообщество, в его рынки, в том числе и рынок инноваций в профессиональном образовании. Общеизвестно, что инновации позволяют быть первыми в жесткой экономической конкуренции на мировых рынках и получать солидные дивиденды на базе новых технологий. Создание национальной инновационной системы является важнейшей задачей, неотъемлемой частью экономической политики государства.

Под инновациями в широком смысле слова понимается при-

быльное использование новшеств в виде новых технологий, видов продукции и услуг, организационно-технических и социально-экономических решений производственного, финансового, коммерческого, административного или иного характера.

Период времени от зарождения идеи, создания и распространения новшества и до его использования принято называть жизненным циклом инновации. Жизненный цикл инновации с учетом последовательности проведения мероприятий рассматривается как инновационный процесс.

Термины «инновация» и «инновационный процесс» близки, но неоднозначны. Инновационный процесс связан с созданием, освоением и распространением инноваций. Научные разработки и нововведения в нашем случае являются приложением нового знания с целью их практического применения, а научно-технические инновации – это материализация новых идей и знаний, открытий. Непременными свойствами инноваций в профессиональном образовании являются новизна и востребованность продукции на рынке труда.

Таким образом, инновации в профессиональном образовании на всех уровнях должны: овладеть новизной, удовлетворять рыночному спросу, приносить прибыль производителю услуг.

Научно-техническая продукция – это конечный результат интеллектуальной (научно-исследовательской, научно-технической, рационализаторской и изобретательской, инновационной и др.) деятельности.

Научно-техническая продукция признается товаром лишь только тогда, когда она выступает средством качественного улучшения, расширения и получения новых знаний, а ее использование обеспечивает экономию затрат общественного труда при сохранении потребительской стоимости материального продукта, созданного на ее основе. При этом рынок научно-технической продукции представляет собой форму экономических отношений между владельцами интеллектуальной собственности и покупателем права владения, пользования и распоряжения, в результате которых происходит эквивалентный обмен платежеспособного спроса покупателя на потребительскую ценность, заключенную в научно-технической продукции.

Субъектами инновационного рынка являются в первую очередь, государство, предприятия, учреждения, учебные заведения, фонды, физические лица (ученые, инженеры, рационализаторы и изобретатели и другие специалисты).

Объектами инновационного рынка являются результаты интеллектуальной деятельности, представленные:

1. В овеществленной форме (в виде оборудования, агрегатов,

механизмов и машин, опытных установок, приборов, инструментов, технологических линий и т.д.);

2. В неовещественной форме (данные научно-исследовательских, проектно-конструкторских работ в виде аналитического отчета, препринта, статьи, монографии, тезисов, конструкторской и технической документации);

3. В виде знаний, опыта, консультирования в сфере консалтинга, маркетинга, проектного управления, инжиниринга и других научно-практических услуг, связанных с сопровождением и обслуживанием инновационной деятельности.

Экономические отношения в мировой практике обобщаются до простого взаимодействия: купли-продажи результатов любой, в том числе и научной, инновационной деятельности и оказании услуг в этой сфере. В основе такого подхода лежит естественное понимание технологии, которая включает в себя как технические средства, систему соответствующих знаний, умений и навыков, так и финансовые, материально-технические, кадровые и информационные ресурсы, производственную культуру, систему адекватного управления, социальную и природную среду, в которой реализуется технологический процесс, а также систему социально-экономических последствий (прежде всего экологических).

Следует отметить, что создание новых технологий в промышленности, профессиональном образовании не всегда влечет за собой спрос. Объяснением этого обстоятельства являются многие причины: консерватизм мышления чиновников от управления и науки, которые не заинтересованы в инновациях, они в них участия не принимают в силу своей ограниченности и поэтому в последующей фазе будут не востребованы, это для них катастрофа. В этом контексте спрос на инновационную продукцию в профессиональном образовании будет иметь свои особенности, связанные с консервативностью большей части преподавателей.

В образовательной сфере инновации трудно отличить от простого оформления той или иной формулы дидактического сообщения. Во многих случаях создание новой технологии не влечет за собой спроса, поскольку характерной особенностью для нее является высокая степень рыночной неопределенности.

Рыночная нестабильность профессионального образования обусловлена следующими условиями:

1. Потребитель образовательных услуг еще не знает, в какой мере новый продукт может отвечать его потребностям.

2. Потребительский спрос подвержен влиянию множества фак-

торов и не всегда может быть предсказуем на рынке труда.

3. Число предприятий малого и среднего бизнеса имеют непродолжительный срок своей деятельности, в связи с постоянно меняющимися условиями экономики развития страны.

4. Трудно предсказать намерения рынка труда на долгосрочную перспективу, хотя бы на срок 3-5 лет (это время подготовки специалиста) в конкретных специалистах.

5. Образовательные учреждения и их учредители не в состоянии в короткий срок провести модернизацию материально-технической базы.

Инновационная составляющая основана на умении образовательными учреждениями быстро реагировать на изменения, которые диктуются внешней средой, в нашем случае на рынке труда, то есть система занятости молодых специалистов.

РАЗДЕЛ 7

Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении

РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ МОЛОДОГО УЧИТЕЛЯ В РАМКАХ ВНУТРИШКОЛЬНОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

ШАФИГУЛИНА Л. Р.

г. Астрахань, Астраханский государственный университет

Теоретический анализ философской и психолого-педагогической литературы показывает значимость самоактуализации личности для успешного вхождения в профессию и достижения вершин профессионального мастерства. Являясь неотъемлемой частью процесса саморазвития личности, самоактуализация представляется нам как процесс, ведущий к наиболее полной самореализации личности. В целом самоактуализация личности рассматривается как деятельность индивида по самопознанию, развитию внутренних возможностей и способностей, проявлению их вовне. Под самоактуализацией личности учителя в профессиональной деятельности мы понимаем сознательный и целенаправленный процесс выявления и раскрытия личностных качеств, способствующих эффективному и продуктивному выполнению педагогической деятельности и достижению личностно-профессионального роста.

Анализ сущности самоактуализации позволил нам определить основные функции рассматриваемого феномена: ценностно-мотивационную, рефлексивно-регулятивную и креативную. Ценностно-мотивационная функция самоактуализации определяет иерархию потребностей личности через систему ее ценностных ориентаций, уровень притязаний и субъектности, определяющих направленность личности. Рефлексивно-регулятивная функция направляет субъекта на самопознание и познание других, понимание того, как воспринимают тебя

другие, на выработку норм профессионального поведения, позволяя управлять собственным поведением через процессы самоконтроля и характер локуса контроля, поиски путей профессионального самосовершенствования. Креативная функция определяется творческим характером самоактуализации. Процесс самоактуализации личности педагога активизирует его способности к переосмыслению существующих способов деятельности и созданию нового через внесение элементов собственного видения проблемы, индивидуальных качеств личности и т.д. Это связано с такими свойствами личности как открытость новому опыту, гибкость мышления, развитое воображение, независимость в оценках и мнениях.

Выделенные функции взаимосвязаны между собой, образуя целостное единство. Системообразующей функцией является ценностно-мотивационная функция, так как именно она определяет основные мотивы деятельности педагога и доминирующий тип направленности его личности, в ней сосредоточены ценностные основания других функций. Интеграция всех перечисленных функций выявляет новые возможности самоактуализации как способа личностно-профессионального развития, определяя взаимосвязь личностных и профессиональных ценностей.

Функции самоактуализации нацеливают нас на определение следующих компонентов самоактуализации:

- ценностно-мотивационный: осознание роли самоактуализации в профессиональном становлении учителя, приоритет общечеловеческих, гуманистических ценностей в педагогической деятельности;
- гностический: представление о сущностных характеристиках категории «самоактуализация», знание способов и средств, стимулирующих самоактуализацию личности, активное стремление к саморазвитию в профессиональной деятельности;
- рефлексивный: интерес к себе и профессии, эмоциональная устойчивость, направленность на осознание своего «Я» и самоанализ собственной деятельности;
- креативный: инициативность, способность к преобразованию действительности, реализация творческих импульсов, формирование и развитие индивидуального стиля деятельности.

Таким образом, структуру самоактуализации личности мы определяем как единство всех составляющих ее компонентов.

В ходе изучения данной проблемы мы выявили педагогические условия, стимулирующие самоактуализацию личности молодого учителя в процессе профессиональной деятельности:

- актуализация гуманистических ценностей, формирование гуманистической направленности личности через систему средств:

развитие коммуникативных навыков, формирование позиции сотрудничества, диалогичности с коллегами, учащимися и родителями как основополагающее условие, определяющее содержание всех остальных условий;

- усиление рефлексивной позиции педагога, развитие способности к саморегуляции через рефлексивную направленность деятельности и саморазвития;

- осознание собственной творческой индивидуальности через систему средств, стимулирующих формирование оптимального стиля деятельности;

- актуализация личностных смыслов процесса самообразования и саморазвития;

- использование интерактивных методов и форм обучения, позволяющих активизировать позицию субъекта деятельности.

Проверка данных условий осуществлялась путем поэтапного введения интересующих нас обстоятельств и рассмотрения их комплексного влияния на уровень самоактуализации личности через специально организованное обучение молодых учителей общеобразовательных школ г. Астрахани в 2006–2007 учебном году.

В процессе эксперимента была разработана программа развивающих занятий для молодых учителей. Занятия преследовали следующие основные цели: психолого-педагогическая поддержка профессионального становления молодого учителя и самоактуализация его личности в процессе профессиональной деятельности; актуализация личностного смысла педагогической деятельности учителя. Указанные цели реализовывались в следующих задачах: овладение психолого-педагогическими знаниями теории самоактуализации личности и смежных с ней аспектов; развитие способности всестороннего и адекватного познания себя и других, самопринятия и самопонимания; осознание своей индивидуальности и ее проявление в педагогической деятельности; овладение приемами и техниками, стимулирующими самоактуализацию личности себя и других; ориентация учителя на личностно-ориентированную модель взаимодействия с учащимися.

Для решения поставленных задач были использованы следующие средства: организация учебно-практической работы, предусматривающей личностное включение каждого; проблемный подход к обучению; применение активных методов обучения; рефлексивная направленность занятий.

Программа включает в себя вопросы самопознания, самопонимания, самопроявления, тренинговые упражнения; методические рекомендации по различным проблемам, возникающим в процессе про-

фессиональной деятельности начинающего учителя; проведение консультаций, психолого-педагогического практикума, ролевые игры, проблемные семинары; составление индивидуальной программы саморазвития, направленной на развитие и укрепление гуманистической направленности личности учителя, приобщения к исследовательской деятельности. Данная программа сочетает в себе ориентацию на развитие учителя как личности и профессионала. Курс завершается работой над проектированием программы индивидуального саморазвития. При этом особое значение придается не адаптации учителя к педагогической деятельности, жесткому следованию методическим рекомендациям, а осознанию и принятию принципов гуманистического взаимодействия, поиску индивидуальных способов личностно-профессионального развития.

Ключевыми компонентами при составлении программы являются данные, полученные на предыдущих этапах самодиагностики; развитие профессионально-значимых качеств личности педагога; изучение новейших инновационных технологий, знакомство с новыми направлениями в педагогике и смежных дисциплинах; овладение основами исследовательской деятельности, выбор наиболее интересного для себя направления самообразования; предварительное самопроектирование будущей исследовательской деятельности и профессиональной карьеры. Содержание программы включает в себя инвариантную часть, отраженную в тематическом плане, и вариативную часть, которая конструируется участниками обучения. В зависимости от затруднений участников, их личностно-профессиональных предпочтений в каждом блоке программы могут рассматриваться более подробно определенные аспекты. Содержание программы реализуется в совместной деятельности учителей и руководителя группы по шести основным блокам.

Занятия каждого блока проходят в два этапа: информационно-диагностический и преобразующий. Задачами информационно-диагностического этапа является расширение теоретических знаний и представлений по рассматриваемой теме; определение специфики трудностей молодых учителей в данной сфере деятельности, обсуждение различных путей решения проблем; определение уровня развития определенных свойств личности, качественных характеристик, позиций и установок молодого учителя. Самодиагностика включает в себя проведение тестов, анкетирование и другие диагностические методики. Анализ полученных результатов дает возможность педагогам выявить не только наличный уровень профессиональной компетентности, но и степень соответствия ценностно-мотивационных ориентаций личности конкретного учителя гуманистической ориентации дея-

тельности. Преобразующий этап включает в себя различные тренинговые упражнения, ролевые игры, мини-дискусии, анализ конкретных ситуаций с обязательной рефлексией на каждом этапе работы.

Сущность самоактуализации и ее структурных компонентов позволяют определить содержание работы, направленной на развитие каждого компонента. В процессе развития ценностно-мотивационного компонента самоактуализации основным направлением является формирование гуманистических ориентаций учителя. При этом акцентируется внимание не только на познание основных гуманистических ценностей, но и на их понимание и принятие.

Развитие коммуникативной компетентности в рамках первого компонента осуществляется в нескольких выделенных нами блоках, которые шли спиральным способом изложения – от теории к практике. Сначала изучаются общие понятия о педагогическом общении, педагогической направленности личности, затем обсуждаются типичные проблемы, с которыми сталкивается молодой учитель. Отдельный блок посвящен принципам позитивного педагогического взаимодействия. Упражнения и игровые ситуации направлены на формирование позиции диалога и сотрудничества с учащимися, что требует в первую очередь изменения ценностно-смысловых ориентиров педагога. Особый интерес для педагогов представляют такие способы общения с ребенком как принятие, понимание, признание. Данные способы отрабатываются в играх и групповых упражнениях, где один из участников играет ребенка, а другой – учителя.

На занятиях курса учителя знакомятся с элементами нейролингвистического программирования (НЛП). Им предлагаются способы гармоничного общения и поддержания дисциплины в классе средствами НЛП. После каждого упражнения участники обмениваются впечатлениями, делятся теми чувствами, которые они испытывают при этом. Все это помогает начинающему педагогу поставить себя на место ученика, найти тот стиль и способ общения, при котором он будет чувствовать себя комфортно. Знания в данной области и отработанные навыки позитивного общения молодые педагоги смогут применить в другом блоке занятий – при анализе и решении педагогических ситуаций.

Развитие гностического компонента происходит параллельно с развитием всех других компонентов. Здесь основной задачей становится расширение знаний о своих индивидуальных особенностях, базовых представлений о сущностных характеристиках самоактуализации, способах и средствах ее стимулирования; развитие мотивов профессиональной деятельности и саморазвития. Развитие этого компонента происходит в каждом блоке, поскольку затрагивает рассмотре-

ние различных аспектов теории самоактуализации и связанных с ней компонентов педагогической деятельности. Кроме того, каждый блок программы сопровождается постоянным расширением и углублением знаний и представлений педагогов по определенной теме.

Развитие рефлексивного компонента самоактуализации предполагает становление представлений учителя о рефлексии и ее месте в педагогической деятельности. Каждое упражнение и каждое занятие в целом завершается рефлексией ее участников. Развитие рефлексивных умений осуществляется при анализе педагогических ситуаций. М. М. Кашапов в зависимости от способа распознавания педагогической ситуации выделяет два уровня обнаружения проблемности при их разрешении: ситуативный и надситуативный. Уровень ситуативной проблемности характеризуется принятием решения, ориентированного на сиюминутную тактику, а не на смысл педагогической деятельности и ее цели. При анализе деятельности педагог приходит к определенным принципам и правилам, которые ему трудно сменить, он не способен к преодолению стереотипов деятельности. Уровень надситуативной проблемности характеризуется осознанием учителем необходимости изменения и совершенствования особенностей своей личности, ориентацией на перспективу развития педагогического процесса в целом [1]. При анализе и решении различных педагогических ситуаций стимулируется определение перспектив тех или иных решений, предлагаемых педагогами; рассматриваются стереотипные формы поведения и адекватность нестандартных решений. Разрешение предлагаемых педагогических ситуаций с точки зрения гуманистического подхода требует применения приобретенных коммуникативных навыков, элементов саморегуляции. Нередко предлагаются самые разнообразные способы выхода из конфликтной ситуации, которые обсуждаются в группе для выбора наиболее оптимальных. Педагоги варьируют свои решения в зависимости от ответной реакции учащихся, роль которых они доигрывают сами. Это требует развитого воображения, способности предвидеть результаты своих действий, спрогнозировать дальнейшее развитие событий.

Отдельный блок посвящен развитию эмоциональной выразительности и эмоциональной устойчивости начинающего педагога. Он направлен на развитие коммуникативного компонента, поскольку преодолеваются эмоциональные «помехи» общения, а также рефлексивного компонента, так как способствует саморегуляции. Одной из задач данного блока является формирование эмоциональной гибкости, предполагающей гармоничное сочетание эмоциональной экспрессивности и устойчивости. Отрабатываются упражнения на развитие ми-

мической экспрессивности и эмоциональной выразительности, приемы саморегуляции; участники делятся теми приемами эмоциональной саморегуляции, которыми они пользуются в своей работе.

Развитие креативного компонента осуществляется на протяжении всех занятий. Основной задачей становится расширение представлений о творческом характере профессии и собственных творческих способностях, рассмотрение возможности формирования индивидуального стиля деятельности. Завершается курс составлением программы индивидуального саморазвития учителя, проектированием дальнейшей профессиональной карьеры. Данное направление работы ведется параллельно с рассмотрением инновационных педагогических технологий, обменом опытом между учителями. Проектирование дальнейшего саморазвития педагога неразрывно связано с проблемой его самообразования. Участники курса рассматривают различные направления в педагогике и психологии, способные помочь в решении возникающих учебно-воспитательных проблем (нейролингвистическое программирование, педагогическая конфликтология, соционика, валеология и др.); роль научно-исследовательской деятельности в профессионально-личностном саморазвитии учителя.

Практикум, описанный выше, возможно проводить в рамках внутришкольной методической работы конкретного образовательного учреждения, школы «Молодого учителя» как практический семинар с элементами групповой работы. Особенностью его является ярко выраженная практическая направленность деятельности участников. Поскольку практикум проходит в малых группах и одной возрастной категории, то это позволяет вовлечь всех участников в работу, создать атмосферу доверия и доброжелательности. Работа в малых группах также обеспечивает тщательность наблюдения процесса и результата обучения, возможность получения обратной связи и поддержки от людей со сходными проблемами и трудностями. Кроме того, групповые формы работы способствуют личностному росту его участников, так как побуждают к познанию самого себя.

Литература

1. Кашапов, М. М. Психология педагогического мышления [Текст] / М. М. Кашапов. – СПб. : Алетей, 2000.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА КАК НЕОБХОДИМАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПОВЫШЕНИИ ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТИ

ПИЛЮГИНА Е. И.

г. Астрахань, Астраханский государственный университет

Понятие «развитие» принято рассматривать как явление необратимое, направленное, как процесс закономерного изменения материи и сознания. В результате развития возникает новое качество, состояние объекта, его состава или структуры. Развитие как явление в науке и на практике рассматривается как важнейший путь объяснения истории природы, общества и познания.

Одной из основных задач модернизации образования заключается в том, что необходимо на технологическом уровне «прописать» образовательный процесс, то есть развитие личности и ребёнка, и студента, и взрослого человека, если мы имеем в виду непрерывность образования. Чтобы реформа была действенной, необходимо осмыслить ее цели, то есть точно определиться, чего мы хотим добиться в процессе модернизации образования. Такое осмысление, в свою очередь, требует четкого понимания: как общество видит систему образования и, самое главное, что общество понимает в качестве результата этой системы, каков «образ выпускника или специалиста» той школы или вуза, модель которых мы, собственно, и строим.

Эти целевые ориентиры все еще не определены до конца. Вариативность, индивидуализация и гуманизация образования – это три кита, на которых стоит как концепция содержания образования, так и организация образовательного процесса.

В современном образовании наметилось немало положительных тенденций:

- складывается вариативность педагогических подходов к образованию;
- у педагогов появилась свобода для творческого поиска, поддерживаемая государственной политикой; создаются авторские школы, используется зарубежный опыт;
- родителям предоставлена возможность выбирать педагогическую систему, растет родительское самосознание;
- все более осознается необходимость в педагогическом сопровождении индивидуальности ребенка, построении его собственной траектории в образовании.

В значительной мере Россия сейчас проходит тот путь, который европейская и американская школы проходили в 60-70-е гг. Это демократизация образования, расширение прав ребенка и родителей, появление уважения к личности ученика, направленности на формирование самостоятельной и ответственной личности, на учет образовательных интересов каждого ученика, студента.

Перед российским образованием, таким образом, стоит задача принять гуманистические ценности, сохранив при этом лучшие отечественные традиции серьезного, полноценного образования.

Ключом к успешному развитию современного стремительно изменяющегося общества становится формирование самостоятельного, ответственного, думающего человека. Образование способно решить эту задачу, если оно опирается на следующие принципы:

- принцип человечности (гуманизация) – утверждение норм уважения и доброжелательного отношения к каждому ребенку, исключение принуждения и насилия над его личностью;

- принцип самоценности каждого возраста, предполагающий:

1. Полноту реализации возможностей проживаемого ребенком, учеником, студентом возраста.

2. Нацеленность на развитие в первую очередь фундаментальных способностей.

3. Опору на достижения предыдущего этапа развития, создающие предпосылки для успешного перехода на следующую ступень образования;

- принцип индивидуализации образования, обеспечивающий максимальное проявление самобытности и творческих возможностей.

- принцип социокультурной открытости образования:

1. Уважение к нормам и традициям разным культур, открытость изменяющемуся миру;

2. Поддержка образовательных инициатив всех субъектов образовательного пространства (родителей, учащихся, учителей и др.);

3. Расширение образовательных задач (вплоть до обретения статуса местного культурного центра).

Из этих принципов вытекают цели образования:

1. Охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, обеспечение их эмоционального благополучия.

2. Развитие личности как субъекта отношений с людьми, с миром и с собой, предполагающее:

- побуждение и поддержку инициатив во всех видах деятельности;

- обучение навыкам общения и сотрудничества;

- поддержание оптимистической самооценки и уверенности в себе;

- расширение опыта самостоятельных выборов;
- формирование учебной самостоятельности (желания и умения учиться, то есть постоянно расширять границы своих возможностей);
- сохранение и развитие индивидуальности личности.

Основным направлением сегодняшних реформ является изменение уклада ступени образования. Усвоение предметного материала обучения из цели становится средством такого эмоционального, социального и интеллектуального развития ребенка, которое обеспечивает переход от обучения к самообразованию.

С уверенностью можно сказать, что человек вступает в общество как равноправный член с тем снаряжением, которое он частью пронес через юность из детской страны, частью выковал перед тем, как стать взрослым. И сегодня более чем вчера, а завтра более чем сегодня важно, чтобы человек хотел и умел постоянно пополнять и совершенствовать свое интеллектуальное снаряжение.

Рассмотрим же саму структуру образовательного процесса:

1. Образовательный процесс имеет «ступенчатый характер», и величина всех последующих изменений зависит от величины изменений на предыдущих этапах;

2. Продуктивность образовательного процесса зависит от действия внутренних мотивов, установок субъектов, а также от интенсивности, характера и своевременности внешних (общественных, педагогических, моральных, материальных и др.) стимулов;

3. Эффективность образовательного процесса обуславливается качеством преподавания и качеством собственной образовательной деятельности обучаемых.

Суть образовательной деятельности состоит в интериоризации учеником некоторого объема информации, соответствующего культурным нормам и этическим ожиданиям общества, в котором растет и развивается ученик.

Всякая деятельность должна сопровождаться постоянно или периодически сравнением ее результатов с целями, планом, алгоритмом. Этот самоанализ, самоконтроль, являющийся одним из проявлений рефлексии, принято называть рефлексией в узком смысле. В настоящей статье мы рассматриваем рефлексия только в узком смысле. Таким образом, этот очередной этап деятельности представляет собой рефлексия, понимаемую как оценку выполненных действий по внутрисистемным (собственным) критериям.

Какой бы ни была внутрисистемная оценка человеком своей деятельности (результат рефлексии), его всегда интересует внешняя оценка. Оценка отличается от рефлексии внешними критериями, она

является мерой соответствия внутреннего мира внешнему с его требованиями, обычаями, нормами, законами.

В случае несовпадения оценки с самооценкой начинается (по крайней мере, теоретически!) коррекция не обязательно исправление ошибок, скорее совершенствование, улучшение результата. Обычно коррекция состоит в возвращении к какому-либо из предыдущих этапов.

Выпишем получившиеся восемь этапов вместе:

- мотивация;
 - целеполагание;
 - (стратегическое) планирование;
 - построение ориентировочной основы (схемы) действий:
1. Сбор данных; 2. Алгоритмизация;
- действия (операции);
 - рефлексия;
 - оценка;
 - коррекция.

Всякая деятельность обучения и учения также является деятельностью по присвоению новой информации. Вот и соотнесем этапы деятельности по присвоению новой информации с элементами образовательного процесса.

Специфика учебного содержания отражается на уровне конкретных технологий – универсальных, локальных, специальных. Как нам представляется, можно ожидать, что со временем вторая триада вытеснит первую и в российской педагогике.

Итак, технологический подход не возникает из дидактического или частнометодического подходов, а является самостоятельным направлением исследования образовательного процесса. Попробуем определить понятие образовательной технологии. Предварительно рассмотрим его эволюцию в отечественной педагогике.

В глоссарии современного образования рассматривается три подхода к определению образовательной технологии:

1. Систематический метод планирования, применения, оценивания всего процесса обучения и усвоения знания путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования;

2. Решение дидактических проблем в русле управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению (общепринятое определение 70-х гг.);

3. Выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образова-

тельную эффективность, с помощью конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством применяемых методов.

В оценке уровня образованности школьника выделяют уровень элементарной грамотности, функциональной грамотности, предметной и методологической компетентности. При изучении уровня образованности будущего специалиста с высшим образованием у студента вуза оценивается уровень образования в сфере гуманитарных и социально-экономических дисциплин, естественнонаучных дисциплин, блока дисциплин общепрофессионального направления и профессиональной специализации. В рамках многоуровневой системы обучения в вузе выделяют уровень общего образования, уровень бакалавриата и магистратуры.

Анализируя вышесказанное, возникает вопрос о сопровождении образовательного процесса как педагогической технологии.

В толковом словаре С. И. Ожегова «сопровождение» определяется как передвижение совместно с кем-то в качестве ведущего, провожатого, конвоира, совершение действий совместно с другими действиями. Сопровождение также определяется как то, что сопровождает какие-либо действия, явления.

В данном случае речь идёт о сопровождении образовательного процесса, где рассматривается в качестве инструмента решения задач сопровождения технологии.

Сопровождение возможно как физических лиц, так и различных явлений, развитий, действий, а в нашем исследовании – процессов. Мы же рассматриваем образовательный процесс, который представляет собой совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленного на решения задач образования, воспитания и развития личности в соответствии с государственным образовательным стандартом.

Рассматривая структурный анализ образовательного процесса, мы определяем его как научный, воспитательный, обучающий, информационный, контролирующий.

Исследуя педагогические технологии сопровождения, встаёт вопрос о выделении структуры контролирующей деятельности в образовательном процессе: 1. Анализ ситуации. 2. Мониторинг, экспертиза. 3. Контроль и коррекция.

Содержание этих этапов заключается в сопровождении процесса реализации замысла, чтобы ответить на вопрос: «Может ли таким образом организованный по форме и содержанию образовательный процесс привести к намеченным образовательным результатам?» или «К

каким образовательным результатам может привести так организованный образовательный процесс?»

Здесь представляется возможным различить мониторинг реализации проекта от его экспертизы. Соглашаясь с мнением Д. А. Иванова, заметим, что мониторинг отвечает на вопрос: «Правильно ли проект реализуется?», в то время как экспертиза должна ответить на вопрос: «Правильный ли проект реализуется?». В этом случае предмету анализа подвергаются основные стратегические цели и их обоснованность, а также проблемные области и способы их разрешения. Если эксперт выявит, что фактические промежуточные результаты проекта очень близки к запланированным, то можно с уверенностью сделать вывод, что проект успешно развивается в направлении решения поставленных задач. Однако если эксперт определит, что фактические результаты проекта не достигают запланированных, то потребуется выявление причин этого.

Не всегда может быть очевидной и ситуация достижения проектом запланированных результатов. Эксперту приходится отвечать на вопрос, действительно ли он уверен в том, что данные результаты являются следствием реализации проекта, а не вызваны другими причинами? Ответить однозначно на этот вопрос не всегда просто, если отсутствовала контрольная группа, не принимавшая участия в проекте.

В педагогической литературе дискутируется вопрос о том, к чему относятся технологии: к деятельности или образовательному процессу? Использование в определении технологии категорий «цель», «средство» (а методы и приемы, вне всякого сомнения, относятся к педагогическим средствам), «результат» однозначно относят ее к деятельности. Однако технологии присущи и такие характеристики процесса, как закономерная логика (интенция), стадии (этапы или фазы). Закономерности, на которых строится структура применяемых приемов и методов, есть не что иное, как устойчиво повторяющиеся причинно-следственные связи между внутренними факторами и внешними условиями становления обучающегося или воспитанника – это также относится к признакам процесса. Представляется правомерным признать, что всякая технология акцентирует внимание на процессуальной стороне деятельности (ее этапности, закономерной логике), но представляет собой целенаправленную и эффективную деятельность по управлению соответствующим (в частности, образовательным) процессом.

Любая технология представляет собой в той или иной мере теоретически осмысленную успешную педагогическую деятельность в то же время направлена на реализацию научных идей, положений, теорий в практике. Поэтому педагогическая технология занимает промежуточ-

ное положение между наукой и опытом, интегрирует теорию и практику образования. При определении статуса педагогической технологии полезно соотнести ее с той научной концепцией, которая лежит в ее основе, указать ее номенклатуру целей, достигаемых с ее помощью.

Д. А. Ивановым предложена система сопровождения образовательного процесса, где раскрыты понятия «экспертиза», «оценка», «мониторинг» как технологичные.

Д. А. Иванов определяет содержание экспертизы в контексте понимания экспертизы как деятельности эксперта, а не в контексте так называемого дельфийского метода экспертных оценок и его разновидностей, который основывается на следующих основных процедурах:

- опрос мнений специально подобранных экспертов;
- их математико-статистическая обработка;
- последующая корректировка экспертами своих оценок (в общем случае для получения согласованной обобщенной оценки могут потребоваться несколько туров опроса экспертов).

Предметом экспертизы образовательного процесса является не установление соответствия его результатов каким-либо нормам, а сам процесс деятельности и его изменения как в области педагогической, так и в управленческой деятельности. Как отмечает Н. Г. Алексеев, изменился сам объект экспертизы. Вместо оценки продукта деятельности «в экспертизу с определенной позиции была втянута вся (или практически любая) человеческая деятельность, а не только то, что в ней используется или произведено».

Можно сделать вывод, что для понимания экспертизы в качестве родового необходимо использовать понятия «исследование» и «метод исследования», а не «оценка».

Экспертиза необходима лишь там, где объект или ситуация не могут быть однозначно определены с помощью существующих норм (нет норм) или существует много разных норм, знаний, точек зрения, позволяющих по-разному трактовать их суть.

Следует также обратить внимание на один момент, связанный с исследованием или экспертизой. С позиции исследования никогда не существует ситуаций до конца определенных, несмотря на все имеющиеся авторитетные мнения. Потребность в экспертизе определяет либо заказчик, либо сам эксперт. По существу, такими являются любые ситуации, связанные с образованием, обучением или воспитанием человека.

Образовательные системы создаются под определенные общественные потребности, основываясь на тех или иных идеях, по-разному трактующих сущность человека (то есть они проектируются). В то же время они являются историческими образованиями, социаль-

ными институтами, имеющими свою естественную жизнь, которая изменяется со временем под влиянием различного рода социокультурных факторов. Поэтому, для того чтобы что-то сказать о наличном состоянии образовательной системы: ценностях, целях, желаемых образовательных результатах, формах организации учебного процесса и собственно педагогической деятельности, реализуемой в данной образовательной системе, а также о соответствии целей существующим общественным потребностям, необходимо проводить экспертизу, то есть исследование. Поэтому в экспертизе, прежде всего, следует определить наличие самого процесса изменений, происходит ли изменение содержания образования, поиск новых способов организации учебного процесса и взаимодействия с учащимися и т.д.

Таким образом, основное назначение мониторинга состоит в том, чтобы предупредить сбой в эффективном функционировании объекта. В этом состоит принципиальное отличие процедуры мониторинга от экспертизы: мониторинг сопровождает функционирование объекта, в то время как экспертиза сопровождает его развитие.

Анализируя вышесказанное, можно сделать заключение о технологичности данной деятельности и её необходимости в педагогическом сопровождении образовательного процесса.

ЭКЗАМЕН ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ФОРМАТЕ ЕГЭ: МЕТОДИКА НАПИСАНИЯ БЛОКА С (СОЧИНЕНИЕ)

ВАСИЛЬЕВА Ю. В.

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

С 2001 г. на территории Российской Федерации проводится эксперимент по введению единого государственного экзамена (ЕГЭ) – новой формы государственной итоговой аттестации учащихся, результаты которой засчитываются вузами. В 2006–2007 учебном году в Москве был введен ещё один выпускной государственный экзамен – экзамен по русскому языку в формате ЕГЭ. В нынешнем 2007–2008 учебном году перед учителями и учащимися 11-х классов встает проблема повышения качественного уровня подготовки к экзамену по русскому языку в заданном формате на основании результатов прошлых экзаменов и анализа допущенных ошибок.

Рассмотрим структуру экзаменационной работы [1].

В работу по русскому языку включено 31 задание с выбором ответа из 4-х предложенных, 8 заданий открытого типа, требующих краткого ответа учащегося, и одно задание открытого типа с развернутым ответом (сочинение) – всего 40 заданий. Таким образом, экзаменационная работа по русскому языку состоит из трёх частей.

– часть 1 (А1-А31) содержит задания с выбором ответа. В первой части проверяется усвоение выпускниками учебного материала на базовом уровне сложности.

– часть 2 (В1-В8) содержит задания с кратким ответом. Все задания второй части относятся к повышенному уровню сложности.

– часть 3 (С1) – задание открытого типа с развернутым ответом (сочинение), проверяющее умение создавать собственное высказывание на основе прочитанного текста. Данное задание является заданием высокого уровня сложности.

Прошлогодний опыт подготовки учащихся 11-х классов по русскому языку в формате ЕГЭ показывает, что наибольшие трудности у выпускников возникают в работе над письменным монологическим высказыванием. Поэтому на заседании методического объединения учителей-словесников ГОУ СОШ № 25 было принято решение о разработке методических рекомендаций для написания сочинения. Данная методика прошла апробацию в 2007-2008 учебном году на занятиях по подготовке к экзамену по русскому языку в формате ЕГЭ.

Методика написания блока С (сочинение)

Композиция сочинения должна включать следующие части:

- вступление (проблема или проблематика);
- основная часть (комментарий к сформулированной проблеме исходного текста, авторская позиция, мнение экзаменуемого, аргументы выпускника в пользу заявленного мнения);
- заключение (вывод из вышесказанного).

Вступление. Представляет собой часть работы, в которой формулируется проблема (теоретический или практический вопрос, требующий разрешения, исследования) или проблематика (совокупность проблем) анализируемого текста.

Проблему можно ставить/поставить, затронуть/затрагивать, показать; проблема может быть связана с...; прочитав этот текст, я ещё раз убедился, что одной из важнейших проблем для современного общества является...

Начать сочинение можно несколькими способами:

- с предложения, в котором сформулирована проблема или проблематика текста (Передо мною на столе лежит текст З. Паперного «Наедине с толпой», в котором затрагивается весьма актуальная для совре-

менных людей проблема: человек в условиях многолюдства, человек не с ближним, а с группой, массой, тьмой «ближних». Наедине с толпой.).

– с предложений, представляющих собой риторические вопросы, которые нацеливают на проблематику текста (За что дают ордена и медали старикам, когда-то участвовавшим в войне, или людям, добросовестно трудящимся на производстве? Справедливы ли эти государственные награды? И нужно ли вообще их давать? Такие вопросы невольно возникают после чтения небольшого публицистического текста Г. Смирнова...).

– с именительного темы (именительного представления) (Интеллигентность... К сожалению, это слово скоро не будет актуально в современной жизни. Другие, более рациональные черты человеческого характера, необходимые для успеха, вытеснят эту.).

Для экспертов, проверяющих работу выпускника, по каждому исходному тексту дается информация о тексте в табличной форме, отражающая проблематику исходного текста и позицию автора. Эти проблемы должны быть отражены в сочинении выпускника. Однако для формулировки проблемы экзаменуемым может быть использована лексика, отличающаяся от той, которая представлена в таблице 1. Проблема может быть также учебном году процитирована по исходному тексту или указана с помощью ссылок на номера предложений в тексте.

Исходный текст [2].

Книги.

(1) Однажды я услышал разговор двоих. (2) Одному было семь лет, а другому лет на сорок больше.

– (3) Ты читал «Тома Сойера»?

– (4) Нет.

– (5) А «Вия»?

– (6) Нет.

– (7) Счастливый, – вздохнул с завистью старший.

(8) И, правда, можно было позавидовать. (9) Мальчишке только ещё предстояло наслаждение смеяться вместе с озорным Марком Твенном. (10) Он только ещё будет глазами, расширенными от ужаса и восторга, впиваться в строчки гоголевских «Вечеров на хуторе близ Диканьки». (11) Всё это впереди. (12) Важно лишь не упустить минуты и вовремя прочесть эти прекрасные книги.

(13) По-моему, какой бы интересной ни была домашняя и школьная жизнь ребенка, не прочти он этих драгоценных книг – он обворован. (14) Такие утраты невосполнимы. (15) Это взрослые могут прочесть книжку сегодня или через год – разница невелика. (16) В детстве же счёт времени ведется иначе, тут каждый день – открытия.

(17) И потом на всю жизнь. (18) Вот почему и страшно потерять хоть час в пору этих золотых лет. (19) Представьте себе, что годков через десять с бывшим первоклассником, с тем самым, которому мы позавидовали, состоялся бы такой разговор:

- «Войну и мир» читал?
- (20) Смотрел в кино.
- (21) А «Белые ночи»?
- (22) Тоже. (23) Не понравилось. (24) «Дама с собачкой» лучше.

(25) Тут уж никто бы не позавидовал девственной нетронутости ума и несомненной примитивности чувств своего собеседника. (26) Мы бы, скорей всего, ужаснулись: «Неужели книги не научили его чувствовать, думать? (27) Неужели он прошел мимо них?!» (28) Хорошая, вовремя прочитанная книга может иногда решить судьбу человека, стать его путеводной звездой, на всю жизнь определить его идеалы.

(29) Как-то я побывал в тех местах, где дед Мазай спасал несчастных зайцев. (30) Ребята, с которыми я разговорился в одной из деревень, рассуждали о космических кораблях, о полёте на Луну, о событиях в мире. (31) Но когда я заговорил с ними о Некрасове, напомнил строки, где поэт описывает их родные места, ребята замялись и никто, увы, не смог прочесть наизусть из «Деда Мазая» ни одного четверостишия. (32) Я с горечью подумал: а не была бы богаче их душа, если бы наряду с тем, что они знают о науке, технике и политических событиях, они знали бы ещё и стихи – много стихов! – Пушкина, Лермонтова, Некрасова, Фета, Тютчева, Блока и других замечательных русских поэтов. (33) Без некоторых книг, не пережитых в детстве, в отрочестве, сущность человека со всей его психологией останется грубой и неотесанной.

Таблица 1

Информация о тексте	
Основные проблемы	Роль чтения в детстве – в период становления личности человека. Проблема влияния книги на судьбу человека.
Позиция автора	Общение с книгой особенно важно в детстве, в период формирования личности. Вовремя прочитанная книга может определить психологию, мировоззрение, нравственные принципы человека.

Отрывки из сочинений по тексту С. Михалкова «Книги».

«Писатель Сергей Михалков ставит очень актуальную проблему – необходимость чтения классической литературы в детстве».

«Основная проблема, поставленная Сергеем Михалковым, связана с влиянием классической художественной литературы на внут-

ренный мир ребёнка. Почему именно в детстве важно прочесть лучшие книги мировой классики? Может ли счастливо сложиться судьба человека, если он не прочтёт в детстве книг, вошедших в сокровищницу мировой литературы? Какова роль книги в процессе становления человека как личности?».

Основная часть.

Комментарий к сформулированной проблеме исходного текста. Комментарии – рассуждения, пояснительные замечания по поводу чего-либо (Большой толковый словарь русского языка под ред. Д. Н. Ушакова). Комментарий к сформулированной проблеме – часть работы, которая демонстрирует умения экзаменуемого находить и пояснять смысловые компоненты текста. Комментируя проблему, экзаменуемый как бы проходит обратный авторскому мыслительный путь, обозначая те её стороны, которые интересовали автора. Именно комментарий показывает, насколько глубоко и полно экзаменуемый понял эту проблему, сумел увидеть её аспекты, намеченные автором, сумел проследить за ходом авторской мысли.

Отрывок из сочинения по тексту С. Михалкова «Книги».

Автор сочинения свободно излагает основные стороны выделенной им проблемы, правильно понимая и композиционно выделяя в ней главное – тревогу автора в связи с тем, что «дети перестают читать хорошие книги».

«Писатель Сергей Михалков говорит о том, что дети перестают читать хорошие книги, а ведь эти книги развивают духовный мир ребёнка. Хорошие книги – это художественная литература, прежде всего, мировая классика, отражающая мировой духовный опыт. Эти книги известны образованным людям, и автор текста тоже их называет: «Том Сойер», «Вечера на хуторе близ Диканьки», русская поэзия... Именно с помощью такой литературы человек может научиться размышлять, оценивать поступки людей, сформировать собственные нравственные ориентиры. Автор текста обращает внимание на особую роль художественной книги. Эта роль заключается в воспитании души, развитии особого умения – чувствовать, сопереживать. И неслучайно писатель особо подчеркивает роль этих книг именно в детстве, когда человек ещё в начале своего жизненного пути».

В работе прокомментированы все основные затронутые писателем аспекты проблемы:

- спад интереса к чтению художественной литературы среди детей в наше время;
- важная роль чтения классики в формировании и развитии личности;

– первостепенная роль такого чтения именно в детские годы.

Определение авторской позиции. Может считаться достаточным умение экзаменуемого адекватно воспринять позицию автора (позитивное, негативное, нейтральное, двойное и т.п. отношение к рассказанному, предлагаемый ответ автора на поставленные им в тексте вопросы, основные аргументы автора, поясняющие его позицию).

Автор считает, полагает, подчеркивает, утверждает и др. Первое предложение, в котором комментируется авторская позиция, представляет собой СПП с придаточным изъяснительным (дополнительным).

Отрывки из сочинений по тексту С. Михалкова «Книги».

«Автор считает, что «вовремя прочитанная книга может решить судьбу человека, стать его путеводной звездой, на всю жизнь определить его идеалы».

«Автор считает, что «важно... не упустить минуты и вовремя прочесть эти прекрасные книги. Он называет детей, оторванных от художественной литературы, «обворованными».

Выражение своего мнения по сформулированной проблеме, поставленной автором текста (согласен или не согласен).

Я согласна с мнением автора... Я полностью согласен с автором... Я полностью разделяю точку зрения автора... Автор четко доказывает свою позицию, приводя примеры из собственной жизни. Я также являюсь приверженцем позитивного восприятия жизни, близкого к пониманию счастья ... (фамилия автора текста)... Я солидарен с мнением автора... Нельзя не согласиться с автором...

Аргументация экзаменуемого. В работе экзаменуемый может использовать следующие типы аргументов: [2]

1. Логические (рациональные) аргументы.

– факты (представлены в предложениях, фиксирующих эмпирические знания);

– выводы науки (теории, гипотезы, аксиомы и т.д.);

– статистика (количественные показатели развития производства и общества);

– объективные показатели состояния дел (например: Волга длиннее Оки);

– законы природы;

– определение, задача которого – обобщить, дать представление о предмете как части более широкой категории; опирается на выявленные сущностные признаки определяемого предмета. Ср.: терминологические определения;

– положения юридических законов, официальных документов, постановлений и др. нормативных актов, обязательных для выполнения;

- данные экспериментов и экспертиз;
- свидетельства очевидцев.

2. Иллюстративные аргументы – примеры.

В отличие от факта – обобщенно-объективированного утверждения – пример имеет наглядную описательную форму; его задача – объяснить понимание тезиса, доказать его правильность.

А) Конкретный пример:

- пример-сообщение о событии (берется из жизни, рассказывает о действительно имевшем место случае);
- литературный пример (пример - текст из общеизвестного произведения);

Б) Предположительный пример (рассказывает о том, что могло быть при определенных условиях).

3. Ссылки на авторитет.

- мнение известного, уважаемого человека – ученого, философа, общественного деятеля и т.п.;
- цитата из авторитетного источника;
- мнение специалиста, эксперта;
- обращение к опыту и здравому смыслу аудитории;
- мнение очевидцев;
- мнение должностных лиц (когда речь идет о вопросах, находящихся в сфере их компетенции);
- общественное мнение, отражающее то, как принято говорить, поступать, оценивать что-то в обществе.

Отрывок из сочинения по тексту С. Михалкова «Книги».

«Я полностью согласна с автором. Во-первых, литература воспитывает и, я бы даже сказала, формирует личность, а это очень важно особенно в детстве. Я была знакома с молодым человеком, не признававшим художественной литературы и не читавшим её в детстве и юности. С ним не о чем было говорить: окружавший его мир он воспринимал односторонне и слишком упрощённо. Он оставил о себе впечатление пустоты. Во-вторых, я на собственном опыте ощутила, как стихи русских поэтов могут помочь в трудный момент, подсказать выход из сложившейся ситуации. Моим духовным наставником стал Александр Блок. Его поэзия успокаивала и будоражила, окутывала красотой слова и обостряла мысль. В-третьих, я считаю, что умный человек – это интеллигентный человек, а для этого нужно развивать мир чувств, но без художественной литературы это невозможно».

Экзаменуемый выразил свое мнение по сформулированной им проблеме, аргументировал его (привёл 3 аргумента). Аргументация проведена правильно: аргументы обосновывают заявленную позицию,

логично включены в текст, служат основанием для выводов, созвучны с главным тезисом.

Заключение. Третья часть сочинения представляет собой вывод из всего вышесказанного. Не следует забывать, что текст обладает таким важным признаком, как композиционная завершенность, поэтому заключение должно быть связано с началом работы, со вступлением.

Нужно напомнить, что вводные конструкции придают выразительность тексту и в типе речи рассуждение, в котором и создается сочинение, очень уместны будут вводные конструкции со значением «порядок явлений (мыслей) и связь между ними»: во-первых, во-вторых, в-третьих... итак, таким образом; а также со значением «источник высказывания»: по мнению автора, как полагает автор (Вступление: Искусство... В чем его назначение? Существует ли связь между эстетическим ощущением и ощущением родины? Над этими вечными вопросами размышляет В. Конецкий в своей статье... Заключение: Таким образом, любое искусство, если оно творимо с душой и глубоким чувством, обязано, по мнению автора, «будить и освещать в соплеменнике чувство родины». Проникая в сознание человека, оно становится с ним единым целым. И благодаря такой вечной связи искусство и человек становятся единым добром и светом).

Абзацное членение текста. Членимость – это один из основных признаков текста – является важным средством выражения авторского замысла. Абзац является средством выражения членимости.

Ошибки в абзацном членении встречаются в сочинениях достаточно часто и связаны с тем, что выпускники не умеют делить свой текст на смысловые части, не видят границ, не знают возможностей абзацного членения в качестве графического средства выражения своих мыслей и чувств и, соответственно, не выделяют в тексте абзацы или выделяют их неправильно.

Сочинение по тексту.

1. Если сами люди научатся преодолевать не силу ТВ, а свое безволие, жить активной жизнью и выбирать в бесконечной телевизионной программе только те вещи, которые действительно им нужны и интересны, тогда телевизор из «серого пятна» превратится в настоящий источник полезной, интересной информации.

2. Я убедилась в справедливости такого суждения, услышав рассказ своего взрослого знакомого. 3. Однажды его маленький сын проводил, как обычно, вечер у телевизора, смотря развлекательную передачу.

4. Тогда отец открыл форточку, через которую доносились крики гонявших шайбу мальчишек. 5. Они кричали так громко, им было так весело! 6. И сын, выключив телевизор, побежал к ним.

В этом фрагменте в качестве аргумента к тезису, сформулиро-

ванному в предложении 1, приводится рассказ знакомого. Этот рассказ является единой смысловой частью, все предложения в которой связаны как по смыслу, так и грамматически (наречия времени «однажды, тогда», обозначают время происходящих действий; речевой повтор личного местоимения «они, им, к ним» обеспечивает цепную связь предложений). В сочинении эта смысловая часть необоснованно разделена на два абзаца. В работе допущена одна ошибка в абзацном членении, следовательно, количество баллов по критерию К5 – 1 [2].

Типичные ошибки в абзацном членении:

- полное отсутствие деления сочинения на смысловые части – все сочинение представляет собой сплошное целое, деление на абзацы полностью отсутствует;
- отсутствие абзацного членения в частях сочинения. Экзаменуемый, выделяя части сочинения: вступление, основную часть, заключение, не обозначает при помощи абзацного членения границы смысловых частей в основной части работы;
- необоснованное выделение предложения или нескольких предложений из состава смысловой части;
- неоправданное включение предложения или нескольких предложений в смысловую часть текста.

Литература

1. Малюшкина, А. Б. Русский язык. ЕГЭ-2007: тренировочные типовые задания с ответами [Текст] / А. Б. Малюшкина, Г. М. Крамаренко. – М., 2007.
2. Русский язык: методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий с развернутым ответом [Текст] / сост. И. П. Цыбулько, В. Н. Александров и др. – М. : Федеральный институт педагогических измерений, 2007.

ОТНОШЕНИЕ ПЕДАГОГОВ К СЛАБОСЛЫШАЩИМ ШКОЛЬНИКАМ

ЛИФИНЦЕВА А. А., ВИННИК М. В.

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

Профессиональная деятельность педагогов, работающих в специальных коррекционных образовательных учреждениях, основывается на прочном владении комплексом медико-психолого-педагогических знаний. Однако, как показывают многочисленные ис-

следования, педагоги коррекционных школ чаще всего выступают лишь преимущественно как трансляторы учебной информации и не задумываются о развитии форм и уровня взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями, в частности, с детьми, имеющими различные нарушения слуха [4]. Однако в профессиях типа «человек – человек», к которым относится и профессия педагога, работающего с учащимися с ограниченными возможностями здоровья, проблема отношений является одной из главных.

Цель нашего исследования заключалась в выявлении особенностей отношения педагогов к слабослышащим школьникам. Основным методом исследования стало анкетирование и методика репертуарных решеток Дж. Келли. Анкетирование было направлено на изучение основных характеристик, которые приписывают педагоги слабослышащим школьникам. Использование методики Дж. Келли было обусловлено тем, что изучение отражения в сознании человека системы его отношений с окружающим миром, другими людьми, самим собой в его сознании в форме личностного смысла, а также выявление структур, обуславливающих особенности этих отношений, продуктивно на основе психо-семантического подхода. Использование такого подхода позволяет выявить личностные конструкты – значимые для педагога признаки, лежащие в основе отношения, оценки и категоризации окружающего мира и других людей, особенно детей с особыми потребностями [6].

Всего в исследовании приняло участие 50 педагогов коррекционного учреждения г. Калининграда для слабослышащих детей. Все испытуемые имели высшее педагогическое образование, и их общий стаж работы в образовательном учреждении составил от 8 до 42 лет.

Проблемой отношений в отечественной науке занимались Б. Г. Ананьев, А. А. Бодалев, В. Н. Мясищев и др. В последние годы появились многочисленные исследования отношения педагога к детям (Н. А. Березовин, Я. Л. Коломинский, В. Г. Маралов, В. А. Ситаров и др.).

Анализ многочисленной литературы показал, что категория «отношение» как фундаментальная категория психологии рассматривается в контексте деятельности, сознания, личности. Многие авторы рассматривают «отношение» в трёх аспектах:

1. Как объективная связь с миром (отношение в контексте реальной жизнедеятельности человека) (В. Н. Мясищев, Б. С. Братусь) [2; 5].

2. Как субъективная, психическая реальность (как субъективное отношение к предметному содержанию, отраженному в сознании) (Е. Ю. Артемьева, В. П. Зинченко, А. Н. Леонтьев) [1; 3].

3. Как интегративная, содержательная характеристика личности (В. Н. Мясищев) [5].

Наиболее полное сущностное понимание отношения как интегративной характеристики личности отражено в психологии отношений В. Н. Мясищева. Автор указывал на то, что психологический смысл отношения состоит в том, что оно является одной из форм отражения человеком окружающей его действительности. По мнению В. Н. Мясищева, формирование отношения в структуре личности человека происходит под влиянием общественных отношений, которыми личность связана с окружающим миром и обществом в частности. Параметрами отношения, в понимании автора, являются: доминантность, уровень активности, модальность, степень устойчивости, принципиальность, цельность, широта и уровень сознательности. Говоря о направленности отношения, В. Н. Мясищев выделял: отношение человека к людям; отношение его к себе; отношение к предметам внешнего мира. Отношение ученый рассматривал и как связующее звено в общении человека и группы (коллектива), указывая на то, что оно проявляется в совместной деятельности и общении. Таким образом, с позиции теории В. Н. Мясищева личность рассматривается как «ансамбль отношений» человека.

В. Н. Мясищев в системе «учитель – ученик», отмечая тесную связь категорий «деятельность» и «отношение», рассматривал «отношение» как основу преподавательской деятельности и общения. Позитивное отношение к личности учащегося и система приемов поощрения являются важной стороной педагогического общения. В свою очередь, в психологии педагогическое общение понимается как специфическое межличностное взаимодействие педагога и воспитанника (учащегося), опосредующее усвоение знаний и становление личности в учебно-воспитательном процессе [5].

В психолого-педагогической литературе выделяют несколько типов отношения педагога к детям:

1. Активно-положительный тип характеризуется ровным, душевным отношением к детям, заботой о них, помощью при затруднениях. Педагогам этого типа присущи преобладание положительной оценки ребенка, искренность, такт. Такой учитель действует больше убеждением, чем принуждением.

2. Пассивно-положительный тип отношений проявляется в нечетко выраженной эмоционально-положительной направленности во взаимодействии с детьми. Такой педагог нередко выбирает сухой, официальный тон в общении с воспитанниками.

3. Неустойчивый тип отношений характеризуется ситуативностью поведения педагога при общей эмоционально-положительной направленности. Такие педагоги нередко подпадают под власть своих

настроений и переживаний, их оценка ребенка и манера поведения в значительной степени зависят от сложившейся ситуации.

4. Активно-отрицательный тип отношений педагога к детям выражается в негативном отношении к детям, педагогической работе. Он создает в группе часто атмосферу постоянной напряженности, сосредотачивает свое внимание на отрицательных поступках, фактах плохого поведения.

5. Пассивно-отрицательный тип отношений педагога характеризуется скрытой отрицательной направленностью педагога к детям, педагогической деятельности. Педагог умеет создать внешние признаки хорошей организации работы, однако на самом деле к работе и детям безразличен.

Анализируя данные, полученные в ходе анкетирования, нам удалось выделить десять наиболее часто встречающихся в ответах педагогов характеристик слабослышащего учащегося. К ним относятся такие характеристики, как: активный; веселый; упрямый; добрый; эгоистичный; жадный; спортивный; замкнутый; общительный; любознательный. Полученный нами список личностных особенностей слабослышащего школьника в качестве набора элементов был взят за основу при проведении техники репертуарных решеток Дж. Келли.

Техника репертуарных решеток проводилась согласно предложенному Дж. Келли алгоритму и в соответствии с последовательными этапами:

1. Определение элементов репертуарной решетки;
2. Выявление личностных конструктов;
3. Составление (заполнение) репертуарной решетки;
4. Построение семантического пространства (распределение элементов в индивидуальном семантическом пространстве).

Анализируя каждую репертуарную решетку в отдельности, мы выявили особенности отношения к слабослышащему учащемуся каждого конкретного педагога. Хотя техника репертуарных решеток реализует индивидуально ориентированный подход к субъективному шкалированию и относится к идеографическим методам, ориентированным на изучение индивидуальных случаев, все же мы попытались за этими единичными случаями увидеть то общее, что объединяет все эти работы. В ходе проведения процедуры выделения качеств слабослышащего учащегося, а также последующих этапов техники репертуарных решеток можно отметить стойкую положительную модальность отношения педагога к слабослышащим школьникам.

Характер расположения элемента «слабослышащий учащийся» в семантических пространствах педагогов можно описать следующим

образом:

1. У всех педагогов элемент «слабослышащий учащийся» находится на положительном полюсе семантического пространства, что определяет отношение к слабослышащему школьнику с позитивной стороны.

2. Преимущественно педагоги расположили элементы «Я» и «слабослышащий учащийся» в «непротиворечивых» квадрантах, что говорит о стабильном, позитивно окрашенном эмоциональном контакте со слабослышащими школьниками, а также о наличии положительной модальности отношения к ним.

3. Используя метод визуальной фокусировки, мы определили следующие группировки элементов, характеризующиеся тесными связями, при различном расположении в семантических пространствах. Такие группировки организовали следующие элементы:

Первая группа – веселый, добрый, спортивный, общительный.

Вторая группа – упрямый, эгоистичный, жадный, замкнутый.

Третья группа – активный, общительный, любознательный.

Группировку элементов таким образом можно объяснить так:

– характеризуя слабослышащего учащегося, педагоги объединяют эти элементы – признаки, как наиболее ему присущие;

– предположительно при проявлении слабослышащим учащимся одной характеристики из группировки элементов, педагог склонен приписывать этому учащемуся остальные характеристики из этой же группировки.

Первая группа объединенных элементов, по своему качественному содержанию отражает потребность учащегося в общении. Проявление слабослышащим ребенком таких личностных особенностей вызывает у педагогов положительное, позитивное отношение.

Вторая группа объединенных элементов, несмотря на их негативный характер, в структуре отношения педагогов имеет положительную (у некоторых педагогов – амбивалентную) модальность. Многие педагоги, указывают, что данные характеристики способствуют развитию личности слабослышащего школьника и обеспечивают его более успешную социализацию.

Третья группа объединенных элементов, в обобщенном смысловом содержании, по мнению педагогов, отражает реализацию слабослышащего школьника в учебной деятельности и общении.

Таким образом, мы можем предположить, что отношение педагогов к слабослышащим школьникам строится, прежде всего, исходя из следующих позиций: 1. Успешности слабослышащего школьника в учебной деятельности. 2. Включенности их в процесс межличностного общения в системах «учитель – ученик», «ученик – ученик».

3. Включенности их в общественную и внеучебную деятельность. 4. Реализации учащимися своих способностей и потенциала. 5. Раскрытия и анализа себя как личности.

Важно отметить, что при проведении нашего исследования педагоги проявляли интерес к заданиям, ответы носили выраженную положительную эмоциональную окраску. Даже характеризуя слабослышащего ребенка как жадного, эгоистичного и замкнутого, педагоги подчеркивали значимость этих качеств в развитии и становлении личности слабослышащего учащегося, для достижения им поставленных целей и преодоления возможных преград.

Такие положительные результаты исследования мы можем объяснить несколькими причинами. Во-первых, наше исследование проводилось в одной коррекционной школе, в педагогическом коллективе, который формировался на протяжении многих лет. Второй, не менее важной причиной такого позитивного отношения к слабослышащим детям является то, что на протяжении последних лет в школе под руководством психолога проводились неоднократные практические семинары и социально-психологические тренинги, цель которых заключалась в формировании положительного отношения к детям, как со стороны педагогов, так и со стороны родителей.

Среди социально-психологических тренингов следует выделить такие тренинги, как: «Толерантность в системе профессиональной деятельности специалиста, работающего с глухим и слабослышащим ребенком»; «Тренинг коммуникативной толерантности», «Тренинг уверенности в межличностных отношениях с детьми» и т.д.

Основными темами семинарских занятий были «Совместная работа специалиста коррекционного учреждения с родителями и детьми»; «Реализация принципа взаимодействия специалистов в работе с детьми, имеющими диагноз: нарушения слуха различной степени»; «Толерантное общение и взаимодействие с глухим ребенком». Кроме того, психологом неоднократно проводились психологические консультации педагогов, направленные на снятие психоэмоционального напряжения и тревоги.

И последнее, наше исследование было направлено на изучение отношения педагогов именно к детям с нарушениями слуха. Результаты других исследований показывают, что есть большие различия в особенностях отношения педагогов к детям, имеющим различные нарушения в развитии (например, к детям с интеллектуальными нарушениями и детям, имеющим нарушения в опорно-двигательной системе). Более того, по словам Л. М. Шипицыной, в среде участников образовательного процесса часто доминируют негативные стереотипы

и установки по отношению к детям с особенностями в развитии.

Таким образом, на данный момент развития общества до сих пор остается большой проблемой терпимое отношение к ребенку с нарушениями развития. На наш взгляд, в современной системе образования должна присутствовать четкая схема формирования и развития позитивного отношения к ребенку с нарушениями в развитии как со стороны педагогов (коррекционных и общеобразовательных школ), так и со стороны родителей и детей.

Литература

1. Артемьева, Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики [Текст] / Е. Ю. Артемьева ; под ред. И. Б. Ханиной. – М. : Смысл, 1999.
2. Братусь, Б. С. К проблеме человека в психологии [Текст] / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 5.
3. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2004.
4. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования (письмо от 27.06.03 № 28–51–513/16) [Текст] // Вестник образования России. – 2003. – № 17.
5. Мясищев, В. Н. Психология отношений [Текст] / В. Н. Мясищев ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995.
6. Сарапулова, М. А. Личностно-смысловое отношение к людям с нарушениями развития и его формирование у будущих специалистов [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. А. Сарапулова. – Иркутск, 2005.

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ЛУКИНА А. В.

г. Мурманск, Мурманский областной институт повышения
квалификации работников образования и культуры

Обеспечение эффективного информационного отражения состояния образования в школе, аналитическое обобщение результатов деятельности, разработка прогноза ее обеспечения и развития может осуществляться за счет компетентно проведенной диагностики. Коли-

качественный и качественный анализ полученных диагностических данных поможет выстроить образовательный процесс, направленный на развитие, а при затруднении, на психологическую коррекцию актуального уровня развития обучающихся «группы риска».

Современная практика диагностической и коррекционно-развивающей работы дает возможность предположить, что существуют некоторые единые факторы личностного развития, которые обуславливают отставание в учебе и отклонения в поведении, то есть вызывают в целом то или иное неблагополучие в протекании процесса развития. Можно предположить, что причиной наличия перечисленных выше отклонений в развитии обучающихся является рассогласования между отдельными сторонами психического развития: рассогласование мотивационной и операционной сферы, внутри компонентов мотивационной и операционной, психосоматических сфер, между внешними условиями и внутренним отношением ребенка к ним (Т. А. Шилова).

При коррекции важно правильно выбрать последовательность сторон психического развития, на которые надо оказывать воздействие. Данное положение можно реализовать на практике только при условии подбора адекватного психодиагностического пакета.

С целью изучения личностной и познавательной сферы обучающихся нами, совместно с педагогом-психологом средней общеобразовательной школы № 3 (п. Росляково Мурманской области), была апробирована диагностическая модель, основанная на концепции рассогласования в психическом развитии обучающихся. В выборку вошли обучающиеся 5-х классов.

Предлагаемая модель включает в себя три основные диагностические схемы:

Первая диагностическая схема – диагностический минимум (ориентировочная диагностика). Эта схема представляет собой психолого-педагогическое обследование всех школьников параллели. Целью этапа ориентировочной диагностики является выявление радикалов психологического неблагополучия в сфере учебной деятельности и/или отклонений в поведении, определение «групп риска». Наиболее эффективным на данном этапе, на наш взгляд, является метод независимых экспертных оценок – экспертам (учителям, родителям) предлагается заполнить на основе своих наблюдений анкетные диагностические листы:

1. Общие сведения об учащемся (Ф. И. О., дата рождения, возраст поступления в школу, оставался ли на повторный курс обучения).
2. Сформированность/несформированность учебной мотивации.
3. Овладение учебной программой (изучение каких предметов вызывает наибольшие/наименьшие трудности).

4. Речевая активность на уроках.
5. Темповые характеристики деятельности, работоспособность (удержание инструкции, переключаемость с одного вида деятельности на другой, темп деятельности).
6. Индивидуальные особенности (здоровье, утомляемость, неуверенность, агрессивность и иное, тип дефицитарного развития).
7. Особенности поведения на уроках и вне уроков (взаимоотношения со сверстниками и взрослыми).
8. Характеристика семейного воспитания (образовательно-культурный уровень родителей, взаимоотношения в семье, связь со школой, степень помощи ребенку в обучении).

Кроме того, на данном этапе предполагается при помощи метода наблюдения, биографического метода определить характер отставания (эпизодическое или систематическое).

Вторая диагностическая схема – первичная дифференциация нормы и патологии умственного развития школьников, вошедших в «группу риска». Речь идёт именно о первичной дифференциации. Школьный психолог не уполномочен заниматься установлением типа выявленного нарушения, постановкой патопсихологического или психиатрического диагноза. В случае выявления нарушения развития, носящего клинический характер, он выполняет диспетчерскую функцию.

Реализация первой и второй диагностических схем, а также запрос педагогов или родителей позволяют определить школьников, испытывающих выраженные трудности в обучении, поведении и психическом самочувствии в школьной среде. По отношению к детям из группы «психологически неблагополучных» запускается третья диагностическая схема.

Третья диагностическая схема – углубленное психологическое обследование ребёнка. Такая диагностическая деятельность носит в большинстве случаев индивидуальный характер, реализуется за счёт достаточно сложных методик и требует значительных временных затрат как для психолога, так и для школьника. Основной целью углубленного психологического обследования является выявление особенностей и уровня актуального развития ребенка, отражающих особенности формирования базовых составляющих психической деятельности, с целью определения качества первичных рассогласований в психическом развитии обучающихся, попавших в «группу риска». Пакет диагностического инструментария в каждом случае подбирается индивидуально для каждого типа рассогласования.

По результатам анализа результатов психологического обследования определяются актуальные характеристики развития ребенка: особен-

ности формирования отдельных психических функций (в том числе отклоняющегося развития этих функций) в их взаимосвязи и соотношении друг с другом, особенности личностного развития, специфика нарушений социальной адаптации в основных областях жизнедеятельности школьника. После анализа полученных данных, оценки уровня актуального развития, состояния высших психических функций, а также анализа поведения ребенка в целом и сформированности базовых составляющих психического развития определяется тип первичного рассогласования психического развития, и формулируются задачи психолого-педагогической коррекции в условиях образовательного учреждения.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

ОРЕХОВА С. В., ХАСЬЯНОВА Н. Г., СЕИТ-АБЛАЕВА С. К.

г. Кемерово, Кемеровский технологический институт
пищевой промышленности

Современные образовательные технологии предполагают дифференцированный выбор содержания, формы и методов обучения. Они ориентированы на индивидуальный подход к каждому учащемуся. Преподаватель должен использовать весь свой педагогический опыт, чтобы обучение стало интересным, доступным и продуктивным для каждого студента. Для того чтобы учебная деятельность студента была успешной, важно методически правильно организовать его работу в аудитории и за ее пределами, а также осуществлять контроль качества усвоения материала.

В последние годы мы сталкиваемся с трудностями, обусловленными небольшим количеством часов, отводимых на изучение органической химии в вузе и недостаточной школьной подготовкой студентов. В связи с этим мы подготовили целый ряд методических материалов и обновили содержание учебно-методического комплекса. Разработанный нами комплект учебно-методической документации включает: рабочую программу, методические пособия по основным разделам курса, лабораторный практикум, сборник задач и упражнений с индивидуальными вариантами, тестовые задания, вопросы для подготовки к коллоквиумам и экзаменам. Все методические материалы, входящие в комплект учебно-методической документации, разработаны с учетом их совместного использования и предназначены для студентов дневной формы обучения. Учебно-методические материалы

соответствуют государственному образовательному стандарту и имеют профессиональную направленность.

Учитывая, что некоторые студенты с трудом осваивают вузовскую программу, мы подготовили методические рекомендации, содержащие материалы по методике самостоятельного изучения дисциплины. В пособии рассмотрены наиболее сложные темы, теоретический материал дополнен примерами решения задач. В заключении каждого раздела приведены контрольные вопросы для самоподготовки. Это пособие, прежде всего, предназначено для студентов непрерывной формы обучения.

В последнее время мы отошли от традиционных форм организации лабораторных работ, когда все студенты выполняли практикум по единой методике. Лабораторный практикум, подготовленный нами, содержит задания по выполнению расчетов синтезов органических соединений, а также методические рекомендации по проведению эксперимента и необходимые справочные данные. Практикум обеспечивает работу студентов по индивидуальным заданиям, стимулирует познавательный интерес к дисциплине, закрепляет знания, умения, навыки, а также развивает самостоятельность в решении задач.

Остановимся подробнее на домашних заданиях, так как это очень важный вид самостоятельной работы. В соответствии с основными темами изучаемого курса нами подготовлен сборник задач и упражнений. Пособие включает сто вариантов домашних заданий. Каждое домашнее задание содержит три задачи по изучаемой теме, расположенные в порядке возрастания уровня сложности. В отличие от предыдущего издания мы дополнили сборник необходимыми справочными данными, в приложении приводятся формулы и тривиальные названия важнейших органических соединений, генетический ряд сахаров.

Каждый студент в начале обучения получает индивидуальный вариант задания, которое он может выполнить дома, используя рекомендуемую учебную литературу. Формы домашних заданий отличаются разнообразием и направлены на закрепление знаний, полученных на лекциях и практических занятиях. Так как эти задания имеют разный уровень сложности, то при необходимости их можно менять с учетом подготовленности студента.

Кроме обычных материалов, учебно-методический комплекс содержит информационно-образовательные ресурсы на Интернет-портале, где представлены справочные и иллюстративные материалы, вопросы для самоподготовки. Это направление является очень перспективным и будет в дальнейшем развиваться.

В состав учебного комплекта входит набор тестовых заданий

для контроля качества усвоения знаний на всех этапах обучения. Тестовый контроль знаний дает надежные и объективные результаты и позволяет в течение короткого промежутка времени получить информацию об успеваемости студентов. Тестирование помогает выявить структуру знаний студентов и в дальнейшем пересмотреть методологические подходы к учебному процессу.

Приступая к разработке тестовых заданий, мы формулировали цели и задачи каждого теста, а также устанавливали критерии оценки знаний. Тест промежуточного контроля содержит 30-35 заданий закрытого и открытого типов. Процесс тестирования позволил проводить статистический анализ результатов обучения, а также стандартизировать контроль. Этот метод дает надежные и объективные результаты и опробован нами в течение нескольких лет. Однако замечено, что тестовый контроль не позволяет оценить практические навыки и умения студентов. Поэтому наряду с тестами мы используем устный (диалоговый) контроль.

Тесты могут быть использованы и при самостоятельной работе студентов. В этом случае студент сам может проверить свои знания; если он не ответил сразу на тестовое задание, то может получить подсказку, разъясняющую логику задания.

Таким образом, сформированный нами учебно-методический комплекс позволяет планомерно осуществлять дифференцированный подход к учащимся, повысить уровень знаний слабоуспевающих студентов, стандартизировать уровень преподавания.

В заключение отметим, что методические материалы, составляющие основу учебно-методического комплекса, могут варьироваться с учетом курса обучения, уровня подготовки обучающихся студентов и профиля выбранной специальности.

БОРЬБА С ТЕРРОРИЗМОМ. СОДЕРЖАНИЕ, ЦЕЛИ И ОСОБЕННОСТИ

ПИЛЬНИК Н. А.

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

Историческая справка

Слово «терроризм» происходит от латинского «terror», что переводится на русский язык как «страх, ужас». И действительно, в любых своих современных проявлениях он направлен на то, чтобы сначала напугать, а потом добиваться своих преступных целей.

Понятия «терроризм», «террорист» появились во Франции в конце XVIII в. Так называли себя якобинцы, причем всегда с положительным оттенком. Однако во времена Великой французской революции слово «террорист» превратилось в синоним «преступника». До самых недавних пор понятие «терроризм» уже означало весь спектр различных оттенков насилия.

В 1881 г. народовольцами с помощью самодельной бомбы был убит царь Александр II. В 1911 г. был убит агентом охраны председатель Совета министров П. А. Столыпин. В период с 1902 по 1907 гг. террористами в России были осуществлены около 5,5 тыс. террористических актов, жертвами их стали министры, депутаты Государственной Думы, жандармы, полицейские и прокурорские работники.

В СССР терроризм до обострения национальных конфликтов был явлением очень редким. Единственный нашумевший случай – это взрыв в вагоне московского метро в январе 1977 г., который унес более десяти жизней. В то время обстановка в стране была иной, и потенциальные террористы знали, что они своих целей подобными действиями не добьются.

Наша страна всерьез столкнулась с терроризмом во время «перестройки». Уже в 1990 г. на ее территории было совершено около 200 взрывов, при которых погибло более 50 человек. В 1991 г. в тогда еще СССР в результате кровавых столкновений погибло более 1500 человек, было ранено более 10 тысяч граждан, а 600 тысяч стали беженцами. За период 1990–1993 гг. в Россию было незаконно ввезено примерно полтора миллиона стволов огнестрельного оружия. Вопрос: для чего?

Начиная с 1992 г. в России широкое распространение получило такое явление, как заказные убийства неудобных лиц. Жертвами их стали и становятся журналисты, депутаты Государственной Думы, предприниматели, банкиры, мэры городов, коммерсанты...

Словари определяют понятие «терроризм» как насильственные действия преступных лиц с целью подрыва существующей власти, осложнения международных отношений, политических и экономических вымогательств у государств. Это систематическое применение или угроза применения физического насилия против мирных жителей как шантаж существующих органов власти для достижения определенных политических, социальных или экономических целей.

Целесообразно обратить внимание к определениям терроризма, содержащимся: 1) в ст. 205 Уголовного Кодекса Российской Федерации; 2) в ст. 3 гл. 1 Федерального закона «О борьбе с терроризмом».

В первом варианте дается конкретное определение терроризма – как совершение взрыва, поджога или иных действий, создающих опас-

ность гибели людей, причинения значительного имущественного ущерба либо наступления иных общественно опасных последствий.

Во втором варианте дается обобщенное определение терроризма как насилия или угрозы его применения в отношении физических лиц или организаций, а также уточнение (повреждение) или угроза уничтожения (повреждения) имущества и других материальных объектов, содержащие опасность гибели людей, причинения значительного имущественного либо наступления иных общественно опасных последствий.

Далее в обоих вариантах определения терроризма раскрывается его сущность – направленность на нарушение общественной безопасности, устрашение населения, воздействие на органы власти, посягательство на жизнь государственных или общественных деятелей и на другие преступления, создающие угрозу государственному и общественному строю страны, осложнения ее международных отношений.

Уголовным кодексом Российской Федерации за терроризм установлена ответственность в виде лишения свободы на срок от 5 до 10 лет. В феврале 2004 г. Государственная Дума Российской Федерации приняла поправку к статье 205 Уголовного кодекса Российской Федерации («Терроризм»), ужесточающую ответственность за совершение террористического акта или угрозу его совершения.

Несмотря на обширную географию и пеструю историческую специфику терроризма, его сущность одна – заявить о себе, заставить общество содрогнуться, создать атмосферу страха, вынудить власти пойти на выполнение требований террористов.

Таким образом, терроризм по своей сущности – наиболее тяжкое общественно опасное преступление, создающее угрозу безопасности граждан, общества и государства.

Типы современного терроризма

1. Националистический. Он нередко ставит своей целью формирование самостоятельного государства для какой-либо этнической группы за счет отделения от существующего государства, что ведет к нарушению его исторически сложившейся целостности и другим, часто непредсказуемым, последствиям. Террористы называют это национальным освобождением, утверждая, что они борцы за свободу своего народа. Цель благородная (как-никак, все народы во все века стремились к свободе), однако борьба за ее достижение слишком часто превращается в череду преступных терактов против невинных.

Терроризм такого рода нередко поддерживается другими странами, заинтересованными в ослаблении существующего государства.

2. Религиозный. По заявлениям его представителей, насилие они уполномочены Господом, чтобы бороться с иноверцами. Сейчас

очень многие террористические организации заявляют о религиозных мотивах своей деятельности, скрывая истинные политические, экономические и другие цели. Примером могут быть «Аль-Каида», «Хамас», «Аум-Синрикё». Объекты их нападения размыты и географически, и этнически, и социально. Например, после страшных взрывов в Мадриде в марте 2004 г. лидеры «Аль-Каиды» объявили, что намерены устраивать на территории Европы всё новые и новые теракты, а их первостепенными целями будут: «туристы, евреи и... нечестивцы» (то есть все остальные люди, не разделяющие идеологии «Аль-Каиды»).

3. Политический. Террористы этого типа могут выступать за смену политической системы или общественного устройства в одной стране либо ряде стран, объявляя себя борцами с капитализмом за коммунизм или борцами против коммунизма, за демократию или против демократии и т.п. Примерами из этого ряда являются японская организация «Сэки-Гун» («Красная армия»), итальянские «Красные бригады» и др.

Таким образом, нетрудно понять, что жертвой теракта может стать практически каждый человек независимо от его религии, национальности, цвета кожи. Впрочем, террористов вообще не заботит то, что жертвами их акций станут или могут стать невинные люди.

Необходимо понимание того, что причиной любой преступности являются различные отклонения в сознании людей. Причиной терроризма являются отрицание ценности человеческой жизни, данного государства и общества, неудовлетворенность организаторов террористических актов своим политическим, экономическим и социальным статусом, стремление к захвату власти и др.

Условия, способствующие распространению терроризма:

1. Плохие материальные условия жизни рядовых участников террористических организаций и исполнителей диверсионных и других террористических актов; низкие моральные качества и аморальный образ жизни террористов-одиночек и участников террористических организаций, а также тех молодых людей и подростков, которых организаторы террористических актов вербуют за деньги для исполнения актов терроризма.

2. Беспечность, безразличное отношение некоторых граждан к образу жизни и поведению людей, опустившихся на дно жизни; невнимательность и безразличие к подозрительным предметам, которые могут оказаться взрывными устройствами.

3. Недостаточно эффективная борьба с преступностью, в том числе с терроризмом, правоохранительных органов, неоказание гражданами содействия в этой борьбе правоохранительным органам.

4. Следует заметить, что в ст. 9 гл. I Федерального закона Российской Федерации «О борьбе с терроризмом» говорится, что обязан-

ность гражданина – оказывать содействие правоохранительным органам в предупреждении, выявлении и пресечении террористической деятельности. В соответствии со ст.ст. 205, 206, 208 Уголовного кодекса Российской Федерации граждане несут наказание за участие в террористической деятельности.

Целями терроризма могут быть: 1. Нарушение общественной безопасности. 2. Физическое устранение политических деятелей и других лиц. 3. Устрашение гражданского населения. 4. Вымогательство. 5. «Акции возмездия» в ответ на действия органов власти. 6. Дестабилизация деятельности органов власти. 7. Нанесение экономического ущерба. 8. Свержение существующего государственного и общественного строя в стране и др.

Террористические акты по видам подразделяются на: 1. Убийства. 2. Взрывы и поджоги. 3. Взятие заложников. 4. Ядерный (радиационный) терроризм. 5. Экологический терроризм. 6. Технологический терроризм. 7. Транспортный терроризм. 8. Информационный терроризм. 9. Электронный терроризм. 10. Биологический терроризм.

Масштабы терроризма: 1. Преступление против личности (убийство, взятие в заложники). 2. Групповое убийство. 3. Массовая гибель граждан. 4. Применение диверсий по своей стране.

Способы и средства осуществления террористических актов: 1. Применение стрелкового оружия. 2. Организация взрывов и пожаров. 3. Взятие заложников. 4. Применение химических, радиоактивных веществ и биологических средств и даже ядерных зарядов. 5. Организация промышленных аварий (диверсий). 6. Уничтожение транспортных средств. 7. Информационно-психологическое воздействие (распространение разных слухов).

Цели борьбы с терроризмом. В ст. 5 главы 2 Федерального закона «О борьбе с терроризмом» говорится, что «борьба с терроризмом в Российской Федерации осуществляется в целях: 1. Предупреждения, выявления, пресечения террористической деятельности и минимизации ее последствий. 2. Выявления и устранения причин и условий, способствующих осуществлению террористической деятельности».

К силовым ведомствам, ведущим борьбу с терроризмом и, связанным с ним проявлениями, относятся: 1. Федеральная служба безопасности Российской Федерации. 2. Министерство внутренних дел Российской Федерации. 3. Служба внешней разведки Российской Федерации. 4. Федеральная служба охраны Российской Федерации. 5. Министерство обороны Российской Федерации РФ. 6. Федеральная пограничная служба Российской Федерации.

РАЗДЕЛ 8

Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования

ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

МАХМУТОВА Л. Г.

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

Опираясь на определение образовательной компетенции, данное А. В. Хуторским [6], с чьим мнением мы солидарны, под предметными образовательными компетенциями будем понимать совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществлять личностно и социально-значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности, формируемые в рамках учебных предметов. Под содержательными и организационными предметными образовательными компетенциями младшего школьника понимаются личностные образования, состоящие из мотивационного, когнитивного, ориентировочного и операционального компонентов и определяющиеся нацеленностью на изложение содержания учебного материала и его организацию в рамках учебного предмета. Компетенции данного круга соответствуют группе ведущих параметров учебника, связанных с содержанием и организацией материала в учебнике. К ним относятся:

– объем учебников, содержащий дидактические единицы, есть те части текста учебника, которые представляют изложение теоретического материала, то есть это содержательный параметр;

– наличие заданий конструктивного и алгоритмического характера – параметр, касающийся также непосредственно содержания

как свойства, отражающего определенную природу учебных заданий, их сущностную ориентацию на развитие обучаемого;

- сложность учебных заданий можно рассматривать как параметр, связанный и с содержанием (определение количества операций путем анализа содержания задания), и с организацией (определение количества операций и времени, затрачиваемого на их выполнение);

- построение в нашем случае также затрагивает как организацию (последовательность тем), так и содержание (анализ тем учебников и программ);

- алгоритм управления обучением – это параметр организационного плана, отражающий те компоненты учебника, которые отвечают за организацию восприятия и усвоения учащимися материала.

В процессе формирования содержательных и организационных предметных образовательных компетенций, в том числе на уроках математики, принимаются во внимание виды деятельности младшего школьника – мыслительной и организационной (табл. 1).

Таблица 1

Соответствие содержательных и организационных предметных образовательных компетенций видам деятельности младшего школьника

Виды деятельности младшего школьника	Содержательные и организационные предметные образовательные компетенции, формируемые на основе освоения учебника по математике
Анализ и синтез	<ul style="list-style-type: none"> - находить главное (существенное) в учебнике математики (термины, правила, алгоритмы решения задач, примеров, построения геометрических фигур, единицы измерения, фактические сведения из истории математики); - находить ответы на вопросы, используя учебник математики; - отбирать необходимые для решения учебной задачи источники информации в учебнике математики, опираясь на текст, иллюстрации, схемы, таблицы - выполнять задания из учебника математики, направленные на осуществление операций анализа и синтеза, связанные с комбинаторностью, составлять и решать уравнения, находить закономерности
Сравнение и классификация	<ul style="list-style-type: none"> - сравнивать и группировать приведенные в учебнике математики геометрические фигуры, примеры, задачи
Обобщение	<ul style="list-style-type: none"> - самостоятельно работать по предложенному в учебнике математики плану при открытии новых знаний; - делать выводы на основе обобщения знаний, полученных из учебника математики

Речевая деятельность	<ul style="list-style-type: none"> - находить ответы на вопросы, используя учебник математики; - извлекать информацию, представленную в учебнике математики в разных формах (текст, таблица, схема, иллюстрация и др.); - осмысленно и правильно читать математический текст из учебника (разбираясь в математических символах, знакомой терминологии); - составлять задачу по выражению, схеме, рисунку, приведенным в учебнике математики
Планирование	<ul style="list-style-type: none"> - определять количество операций решения задачи, примера из учебника математики при составлении плана решения; - составлять план решения задачи, порядок выполнения действий в примерах из учебника математики; - давать самооценку успешности выполнения математических заданий из учебника, опираясь на уровень сложности задания (задания на только что изученную тему, в 4 и более действий, со звездочкой)
Ориентировочная деятельность	<ul style="list-style-type: none"> - опираясь на сигналы-символы, ориентироваться в учебнике математики (в тексте, на развороте, в словаре, в справочном материале); - опираясь на темы, оглавление, отбирать необходимые для решения задачи, примера, практического задания источники информации в учебнике математики; - ориентироваться в оглавлении учебника математики
Рефлексия	<ul style="list-style-type: none"> - осуществлять рефлексивную деятельность, опираясь на учебник математики (проверочный блок заданий, задания на повторение)

Отметим, что некоторые компетенции могут включать элементы нескольких видов деятельности, например, такая, как «находить ответы на вопросы, используя учебник математики», затрагивает, помимо речевой, ориентировочную деятельность, а также операцию анализа.

Учитель начальных классов в своей работе неизменно выходит на данные виды деятельности младшего школьника, причем не только в связи с работой по учебнику. Но в нашем случае необходимо отметить, что учебник – это сподвижник и помощник учителя, особенно начальных классов, поэтому педагогу целесообразно организовать целенаправленную деятельность по формированию содержательных и организационных предметных образовательных компетенций у младших школьников. Учителю следует заранее определить, какие типы заданий необходимо дать младшим школьникам при работе с учебником, на каких этапах урока, учесть специфику материала (теоретический материал, практические задания), цели урока и т.д.

Так, анализ и синтез считаются важнейшими мыслительными операциями. Анализ связан с выделением элементов данного объекта,

его признаков или свойств. Синтез – это соединение различных элементов, сторон объекта в единое целое. В мыслительной деятельности человека анализ и синтез дополняют друг друга, так как анализ осуществляется через синтез, синтез – через анализ. Способность к аналитико-синтетической деятельности находит свое выражение не только в умении выделять элементы того или иного объекта, его различные признаки или соединять элементы в единое целое, но и в умении включать их в новые связи, увидеть их новые функции [2].

Формированию этих умений может способствовать рассмотрение данного объекта с точки зрения различных понятий. Например, в учебнике Л. Г. Петерсон (4 класс, часть 3, с. 87, № 22) предложено следующее задание: Запиши высказывание в виде равенства тремя разными способами: а) a на 7 больше, чем b ; б) c в 5 раз больше, чем d ; в) k на 4 меньше, чем n ; г) x в 9 раз меньше, чем y .

Кроме того, при формировании компетенций, связанных с анализом и синтезом, можно использовать постановку различных заданий к данному математическому объекту. Чаще всего это задания на выявление закономерностей (правил), например, такое, как в учебнике Л. Г. Петерсон, 4 класс, часть 2, с. 39, № 17*:

Найди по таблице зависимость между переменными x и y . Запиши эту зависимость в виде формулы.

а)

x	1	2	3	4	5	6	7	8
y	5	10	15	20	25	30	35	40

$y =$ _____

Увидев, что в данной таблице две строки, учащиеся пытаются выявить определенное правило в каждой из них, выясняют, на сколько одно число меньше (больше) другого. Для этого они выполняют сложение и вычитание. Кроме того, они пытаются анализировать данную таблицу с другой точки зрения, сравнивая каждое число верхней строки с соответствующим (стоящим под ним) числом нижней строки.

Особую роль в организации продуктивной деятельности младших школьников в процессе обучения математике играет прием сравнения [2]. Формирование умения пользоваться этим приемом следует осуществлять поэтапно, в тесной связи с изучением конкретного содержания. Целесообразно, например, ориентироваться на такие этапы: 1. Выделение признаков или свойств одного объекта; 2. Установление сходства и различия между признаками двух объектов; 3. Выявление сходства между признаками трех, четырех и более объектов. В качестве объектов сначала используются предметы или рисунки с изображением

предметов, хорошо знакомых детям, в которых они могут выделить те или иные признаки, опираясь на имеющиеся у них представления. Умение выделять признаки и, ориентируясь на них, сравнивать предметы ученики переносят на математические объекты. По внешним признакам, доступным для восприятия, дети могут устанавливать сходство и различие между математическими объектами и осмысливать эти признаки с точки зрения различных понятий. Например: 1. Сравни задачи; 2. Реши задачи и сравни решения; 3. Сравни выражения; 4. Сравни уравнения и реши их; 5. Сравни геометрические фигуры и т.д.

Показатель сформированности приема сравнения – умение детей самостоятельно использовать его для решения различных задач, без указания «сравни», «укажи признаки», «в чем сходство и различие», например:

1. Для каждой фигуры на рисунке объясни, почему она лишняя (Л. Г. Петерсон, 4 класс, часть 1, с 56, № 11) – при выполнении школьники ориентируются на сходство и различие признаков;

2. Расположите в возрастающем порядке числа:

13 954380, 1 325 337, 1 522 448, 13 954 270, 1 385 361 (В. Н. Рудницкая, Т. В. Юдачева, 4 класс, с. 11, № 27) – ученики должны сначала выявить признаки различия данных чисел;

Умение выделять признаки предметов и устанавливать между ними сходство и различие – основа приема классификации [2]. Так же, как при формировании приема сравнения, дети сначала выполняют задания на классификацию хорошо знакомых предметов и геометрических фигур. Умение выполнять классификацию формируется у школьников в тесной связи с изучением конкретного содержания. Например, для упражнения в счете им часто предлагаются иллюстрации, к которым можно поставить вопросы, начинающиеся со слова «Сколько...?» (Сколько на рисунке маленьких кругов? Сколько больших? Сколько красных? Сколько синих? и т.д.). Упражняясь в счете, учащиеся овладевают логическим приемом классификации. Например, в учебнике М. И. Моро и др. (1 класс, часть 1, с. 36) есть задание: Покажи на рисунке и на чертеже кривые и прямые линии, отрезки прямых (отрезки).

Задания, связанные с приемом классификации, обычно формулируются в таком виде: «Разбейте (разложите) ... на ... группы по какому-либо признаку (цвету, размеру, форме и т.д.). По мере изучения различных понятий заданий на классификацию могут включать числа, выражения, равенства, уравнения, геометрические фигуры, а также могут ориентировать детей на самостоятельное определение признака, основания классификации, как, например, в учебнике И. И. Аргинской, Е. И. Ивановской для 3 класса (с. 42, № 93):

1. На какие две группы можно разделить фигуры на рисунке?

Запиши номера и общее название фигур каждой группы.

2. Раздели эти же фигуры на 2 группы по другому признаку. Запиши номера фигур новых групп и объясни, в чем сходство фигур каждой группы.

Выделение существенных признаков математических объектов, их свойств и отношений – основная характеристика такого приема умственных действий, как обобщение [2]. Следует различать процесс и результат обобщения. Процесс обобщения касается последовательного наблюдения и сравнения признаков объектов, выведения закономерности. Учебник может ориентировать младших школьников на обобщение, если включает запись последовательных действий по предъявлению новых знаний, как, например, в учебнике В. Н. Рудницкой и Т. В. Юдачевой (3 класс, тема «Нахождение однозначного частного»): сначала дан рисунок, на котором Волк и Заяц предлагают свои способы определения частного. Затем ставится вопрос: Как ты думаешь, почему Заяц начал подбор частного с числа 5 и как он рассуждал? Школьники должны в этой ситуации изучить рисунок и на основе наблюдения, сравнения, анализа сделать свои предположения, а, по сути, обобщения. Результат обобщения фиксируется в понятиях, суждениях, правилах. В уже приведенном примере обобщение дается после еще одного задания, в котором нужно объяснить, как Волк нашел частное чисел. Обобщение представлено в виде правила, выделенного в тексте.

Иногда обобщение в виде результата может сразу следовать за последовательностью вопросов, как, например, в учебнике УМК системы Л. В. Занкова (3 класс, с. 110, № 245, тема «Числовой луч»). После рассмотрения рисунка и ответов на вопросы вводится новое понятие – числовой луч, которое выделено в тексте жирным шрифтом.

Речевая деятельность связана с такой ключевой компетенцией, как коммуникативная, означающей умение вступать в коммуникацию, быть понятым, непринужденно общаться [4], то есть учащиеся должны учиться владеть речью как средством общения. При этом данная ключевая компетенция может реализовываться на любых учебных предметах, будучи представленной в предметных образовательных компетенциях. В учебнике не все записано в виде текста (особенно в 1 классе) – есть иллюстрации, таблицы, схемы, символы и т.д., которые нужно уметь понимать. Следует также уметь составлять высказывание, в котором будут отражены мысли. Недаром важной функцией речи считается то, что она орудие всей интеллектуальной деятельности человека [5]. По сути, все задания учебника связаны с речевой деятельностью – внешней (речь для других) и внутренней (речь про себя), устной и письменной. Но с учетом необходимости контроля со стороны учителя мы все же со-

ориентируемся на те, которые касаются внешней и, большей частью, устной. В этом отношении следует обращать особое внимание на то, как дети выполняют следующие задания из учебника: «Объясни...», «Вспомни и расскажи...», «Разъясни...» и т.д. Например, в учебнике Л. Г. Петерсон (3 класс, часть 1, с. 68–69) приведено такое задание:

Придумай задачу по выражению: а) $(60 : 6) * 4$; б) $72 : (48 : 6)$.

Планирование как внутренний план действия, сформированный на высоком уровне, позволяет ребенку легче выполнить ориентировку в условиях задачи, выделяя в них отношения данных и обозначая такие отношения разного рода знаками и символами. Все это обеспечивает возможность правильно спланировать решение задачи, представляя и удерживая «в уме» (во внутреннем плане) возможные промежуточные результаты предполагаемых действий при соотнесении их с конечной целью и друг с другом, сравнивая и оценивая их разные варианты [3]. Ученик может планировать свое действие по частям, по отдельным звеньям, которые не связываются им в единую систему (так он решает задачу путем проб и ошибок) или же планирует свое действие в целом, сопоставляя разные варианты выполнения целых последовательностей звеньев, или шагов, и выбирая приемлемые пути достижения цели (последующие звенья действия намечаются одновременно с предыдущими). Важнее формировать второй способ, поскольку он позволит избежать лишних ошибок и оптимизировать учебную деятельность. В учебнике есть задания, направляющие школьника на планомерную деятельность. Например, в учебнике И. И. Аргинской и Е. И. Ивановской для 3 класса приведено следующее задание (с. 147, № 322):

1. Реши задачу (приводится текст задачи).
2. Она тебе показалась трудной? Если да, то почему?
3. Измени вопрос задачи так, чтобы ее решение стало короче на 2 действия. Запиши ее решение.
4. Измени условие новой задачи так, чтобы решение стало еще короче. Реши новую задачу.

Ориентировочная деятельность связана со способностью ученика находить необходимую информацию, опираясь на аппарат ориентировки, в состав которого, как отмечает В. Г. Бейлинсон [1], входят следующие элементы: ориентирующее предисловие, оглавление, рубрикация, сигналы-символы, указатели, библиография, колонтитул (отметим, однако, что в учебниках для начальных классов не всегда присутствуют все элементы). Функция приведенных элементов заключается в том, чтобы организовать восприятие и усвоение учащимися начальной школы материала, направлять учебную работу детей. Они раскрывают построение учебного материала, показывают связь и соподчинение его

частей, улучшают работу с ключевыми понятиями, ориентируют на то, что будет содержаться в данной части учебника, сигнализируют, что нужно остановиться и осмыслить прочитанное. Благодаря данным элементам младшие школьники могут самостоятельно переработать информацию, рационально распределив силы и время при изучении материала. Это средства привлечения, интенсификации и сосредоточения внимания учащихся при работе с учебным материалом, помогающие организовать учебную деятельность младших школьников, а следовательно, управлять ею как учителю, так и самому ребенку.

Некоторые задания из учебника нацелены на то, чтобы ребенок самостоятельно искал информацию на других страницах, развороте, обложке, форзаце и т.д. Например, в учебнике М. И. Моро и др. для 3 класса (часть 1, с. 65, № 6) дано следующее задание:

По таблице на обороте обложки учебника:

1. Найди произведение: $6 * 7...$;
2. Проверь, что $7 * 8 = 8 * 7...$;
3. Найди частное: $54 : 9...$;
4. Назови числа от 6 до 60, которые делятся на 6...

Под рефлексией понимается рассмотрение человеком оснований собственного действия [3]. Любое действие имеет два уровня оснований (то есть условий, определяющих его выполнение): внешние основания и внутренние. В зависимости от того, на какие основания ориентируется человек при выполнении действия, различается формальная (внешние, ситуативные основания) и содержательная (внутренние, существенно обобщенные основания) рефлексия. Последнюю особенно важно развивать в связи с тем, что она отражает зависимость действия от общих и существенных условий его выполнения. Рефлексия формируется и развивается у младших школьников в основном при выполнении ими учебных действий контроля и оценки. Учебник может помочь в этом случае благодаря проверочному блоку знаний (например, «Проверь себя» в учебнике УМК системы Л.В. Занкова для 4 класса), заданий или вопросов для повторения («Задачи на повторение» в учебнике УМК «Школа 2000» для 4 класса, часть 3; «Вопросы для повторения» в учебнике УМК «Школа России» для 4 класса). Здесь непосредственно реализуется принцип образовательной рефлексии.

Итак, у младших школьников формируются содержательные и организационные предметные образовательные компетенции в процессе следующих видов деятельности при работе с учебником: анализ и синтез, сравнение и классификация, обобщение, речевая деятельность, планирование, ориентировочная деятельность, рефлексия. Учителю следует заранее определить типы заданий, которые необходимо дать младшим

школьникам при работе с учебником на различных этапах урока. Так, при формировании рассматриваемых компетенций учащимся могут быть предложены задания из учебника на установление закономерностей, сходства и различия между признаками, на самостоятельное определение признака, основания классификации, на обобщение, развитие речевых навыков, планирование возможных промежуточных результатов предполагаемых действий, выполнение учебных действий контроля и оценки, на тренировку ориентирования в учебнике, распознавания условных обозначений. Продуманная и планомерная работа педагога способствует более успешному формированию исследуемых компетенций.

Литература

1. Бейлинсон, В. Г. Арсенал образования. Учебные книги: проектирование и конструирование [Текст] / В. Г. Бейлинсон. – М. : Мнемозина, 2005.

2. Истомина, Н. Б. К вопросу о развивающем учебнике математики для начальных классов [Текст] / Н. Б. Истомина, М. Дукарт // Начальная школа. – 2000. – № 2.

3. Психическое развитие младших школьников: Экспериментальное психологическое исследование [Текст] / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1990.

4. Селевко, Г. Компетентности и их классификация [Текст] / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4.

5. Фридман, Л. М. Психопедагогика общего образования [Текст] : учеб. пособие / Л. М. Фридман. – М. : Ин-т практ. психологии, 1997.

6. Хуторской, А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2.

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПОДРОСТКОВ: СТРУКТУРНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

ЕРМАКОВА А. А.

г. Челябинск, Челябинский государственный
педагогический университет

В педагогике наблюдается острая необходимость решения задач по развитию воспитательного пространства с целью создания условий для формирования самостоятельной, ответственной и социально-мобильной личности, движимой мотивами высокой морали и нравст-

венности активного созидателя культурных ценностей способной к успешной самоактуализации. Для решения этих задач необходима системная воспитательная работа по формированию социальной компетентности подростков. В связи с этим становится значимой проблема воспитания социальной направленности и мировоззрения как характеристики личности ребёнка, способного сохранять и приумножать традиции и обычаи, несущие моральные ценности общечеловеческой культуры. Современные подростки испытывают затруднения в умениях анализировать природу нравственной деятельности, обладании навыками моральных отношений и морального сознания, как части коммуникативной культуры, что негативно влияет на успешность социального развития. Это требует новых концепций воспитания культурных ценностей создающих социально-компетентную личность подростка.

Проблемы социального развития подростков и формирования социальной компетентности, связаны с такими понятиями, как «социализация», «компетентность» и «пубертат».

Понятие «социализация» достаточно глубоко исследовано в философских, социологических, педагогических и других науках. Поэтому, прежде чем разобраться в понятии «социальная компетентность подростков», надо иметь ясное представление о «социализации». В науки о человеке термин «социализация» пришел из политэкономии, где его первоначальным значением было «обобществление» земли, средств производства и т.п. Автором термина «социализация» применительно к человеку является американский социолог Франклин Г. Гиддингс, который в 1887 г. в книге «Теория социализации» употребил его в значении, близком к современному, – «развитие социальной природы или характера индивида», «подготовка человеческого материала к социальной жизни». Однако обращение к проблематике социализации началось задолго до широкого распространения соответствующего термина. По выражению одного из американских специалистов по теории социализации, вопрос о том, каким образом человек становится компетентным членом общества, «стар, как Библия». Он всегда был в центре внимания философов, писателей и авторов мемуаров, а в последней трети XIX в. стал интенсивно исследоваться социологами (Э. Дюркгейм) и социальными психологами (Г. Тард).

Т. Парсонс определял социализацию как «интернализацию культуры общества, в котором ребенок родился», как «освоение набора ориентации для удовлетворительного функционирования в роли».

В основе процесса социализации, как считал Т. Парсонс, лежит «генетически данная пластичность человеческого организма и его способность к обучению». Универсальная задача социализации –

сформировать у вступающих в общество «новичков» как минимум чувство лояльности и как максимум чувство преданности по отношению к системе. Согласно его взглядам, человек «вбирает» в себя общие ценности в процессе общения со «значимыми другими». В результате этого следование общепринятым нормативным стандартам становится частью его мотивационной структуры, его потребностью.

Теория Т. Парсонса оказала влияние на многих исследователей социализации. Назовем лишь наиболее известных: Дж. Х. Валлантайн, Э. Мак Нейл, Дж. У. Огбю, Дж. и З. Перри, Р. Дж. Хэвигхерст. Они и многие другие, исследуя социализацию, одни более явно, другие менее явно, рассматривают ее как субъект-объектный процесс. Такой подход определил и ключевые понятия в их анализе социализации: интернализация, принятие, освоение, адаптация.. В качестве типичного примера можно привести определение, данное в Международном словаре педагогических терминов Г. Терри Пейджа, Дж. Б. Томаса, Алана Р. Маршалла: «Социализация – это процесс освоения ролей и ожидаемого поведения в отношениях с семьей и обществом и развития удовлетворительных связей с другими людьми».

Следует заметить, что субъект-объектный подход к социализации, акцентирует цели социальной адаптации, приспособления человека к социальной среде посредством усвоения им заданных норм, правил, ценностей, что в условиях России во многом соответствует как социальному заказу, так и массовым глубинным обыденным представлениям о соотношении человека и общества, человека и государства.

Наукой признаны положения У. И. Томаса, Ф. Знанецкого, Ч. Х. Кули, Г. Мида в исследованиях социализации с позиций субъект-субъектного подхода, который предполагает, что активную роль в процессе социализации играет не только общество с его социальными группами, но и сам человек, выступающий активным участником своей социализации. По мнению У. М. Уэнтворта, социализация – это определяемая наличествующими структурами жизни активность «новых членов, направленная на их вхождение в существующий мир или его сектор».

До оформления теории социализации в самостоятельную научную область исследования шли в рамках других традиционных проблем человекознания (о задачах воспитания, формирования и развития личности и общества, межпоколенной трансмиссии культуры и др.). С появлением в научном обиходе понятия «социализация» произошла переориентация этих работ в новое русло, и к середине XX в. социализация превратилась в самостоятельную междисциплинарную область исследований. Сегодня проблему социализации или ее отдельные аспекты изучают философы, этнологи, социологи, психологи,

педагоги, криминологи, представители других наук. С позиции педагогики социализация представляет интерес для рассмотрения человека на всех возрастных этапах в двух аспектах. Во-первых, она исследует сущность относительно социально контролируемой ею части – воспитания, его тенденции и перспективы, определяет его принципы, содержание, формы и методы. Во-вторых, социология воспитания изучает общество как социализирующую среду, выявляет его воспитательные возможности для поиска путей и способов использования и усиления позитивных влияний на человека и нивелирования, коррекции, компенсации негативных влияний.

Педагогический характер проблемы социализации позволяет считать, что ее изучение полезно и даже необходимо для возможности успешного формирования социальной компетентности, которая обеспечивает возможность успешного развития личности. По мнению мыслителя, крупнейшего ученого XX столетия В. И. Вернадского: «Мы все больше специализируемся не по наукам, а по проблемам. Это позволяет, с одной стороны, чрезвычайно углубляться в изучаемое явление, с другой – расширять охват его со всех точек зрения». На сегодняшний момент наблюдается необходимость исследования благоприятных условий для социализации как актуальной проблемы воспитания подростков, и ее роль в защите общечеловеческих ценностей выходит на первый план.

Понятие «компетентность» связано со взглядами на проблему компетентностного подхода в профессиональной деятельности. Так, по мнению Д. Мак-Клелланда, излагающего свои взгляды в статье «Тестировать компетентность, а не интеллект», компетентность – это готовность и умение выполнять определенную работу, это набор поведенческих норм, влияющих на самореализацию. Некоторые положения Мак-Клелланда относительно основ компетентностного подхода мы попытались интерпретировать с точки зрения педагогической деятельности направленной на воспитание детей подросткового возраста, в рамках общего образования:

1. Замена потенциальных способностей на формирование конкретных необходимых умений, приемов и способов выполнения определенной коммуникативной деятельности. При освоении широкого круга умений и приемов коммуникативной культуры, возрастает необходимость в самореализации и самоактуализации.

2. Фактический отказ от формулы «Эффективность = Способности + Мотивация + Возможности» в пользу формулы «Эффективность = Компетентность + Условия». При обучении подростков необходимо формировать умения, необходимые для успешной социальной адаптации в различных условиях (семье, в среде друзей, в учебном заведе-

нии, др.) и для разнопланового саморазвития. При этом значение знаний, умений и навыков, мотивации деятельности, личностных черт, моральных ценностей подростка не отрицается, но подчеркивается, что непосредственной оценке подлежит именно результат коммуникативной деятельности.

По мнению австралийского исследователя Е. Хоффмана, компетентность определяется в настоящее время тремя способами.

Первый из них – фиксация видимых результатов деятельности в рамках исследуемой нами проблемы. Данный способ основан на рассмотрении результатов выполнения определенного круга социальных задач, поставленных перед подростком, что позволяет судить о его социальной компетентности.

Второй способ определения компетентности – наличие стандартов выполнения тех или иных видов социальной деятельности.

Третий способ – определение личностных свойств, необходимых для успешной социальной деятельности. В отличие от первых двух способов, третий имеет дело не столько с результатами деятельности, сколько с психологическими характеристиками личности учащегося. Выявляется уровень эмоциональной компетентности личности, как необходимое качество для успешной социализации. При таком подходе частью социальной компетентности является эмоциональная компетентность, как набор из следующих способностей и умений:

- осознание собственных эмоциональных состояний;
- способность различать эмоции других людей;
- способность использовать словарь эмоций и формы выражения, принятые в данной культуре;
- способность симпатического и эмпатического включения в переживания других людей;
- способность отдавать себе отчет в том, что внутреннее состояние не обязательно соответствует внешнему выражению, как у самого индивида, так и у других людей, а на более зрелых стадиях – способность понимать, как выражение собственных эмоций влияет на других и учитывать это в собственном поведении;
- способность справляться со своими негативными переживаниями;
- осознание того, что структура или характер взаимоотношений в значительной степени определяется тем, как эмоции выражаются во взаимоотношениях;
- способность быть эмоционально адекватным.

Результатом высокой эмоциональной компетенции является жизнеспособность при наличии внешних стрессоров, что необходимо для социальной компетентности подростков.

Таким образом, компетентностный подход в образовании подростков – это направленность совокупности общих принципов, определяющих цели образования, содержание и оценку результатов, на развитие успешной личности. В социальной области компетентность понимается как способность подростка успешно решать поставленные перед ним задачи и цели, как совокупность определённых компетенций.

Существуют и другие подходы к интерпретации структуры компетентности. Согласно концепции Е. Н. Прасолова, структура компетентности состоит из следующих элементов:

1. Творческая – потребность в творчестве и самовыражении, признании сверстников.

2. Физические данные (активное физическое развитие в росте других природных данных).

3. Духовность и мотивированность подростка, зависящая от восприятия определённых жизненных ценностей. Внутренняя личностная свобода для свободного освоения норм успешной социализации.

4. Блестящее владение коммуникативными средствами. Исследование различных представлений о профессиональной компетентности позволило нам разработать структуру социальной компетентности с учетом специфики подростковой деятельности. Ее составляют следующие компоненты:

1. Мотивационно-ценностный (увлечённость, заинтересованность и потребность в социальной деятельности).

2. Знаниевый (владение специальными знаниями – о социуме, об истории и теории социализации, о коммуникационной культуре и др.).

3. Личностный (наличие эмоциональной компетентности, психологических и физических данных).

4. Технологический (наличие специальных умений и навыков, необходимых для социальной деятельности).

Внимание к формированию социальной компетентности подростков связано с тем, что данный возрастной период способствует своевременному становлению коммуникативной культуры путем воспитания детей по средствам формирования социальных ценностей подросткового возраста. Возраст пубертата достаточно труден, является критическим, так как это связано с серьезными изменениями, происходящими в этот период в физиологии и психике ребенка. С одной стороны, сохраняются свойства младшего школьника внушаемость, податливость, доверчивость, склонность к подражанию. С другой сто-

роны, появляется противоречивость в поведении связанная с изменениями в физиологическом развитии. Изменения физиологии повышают тревожность, неуверенность в себе, замкнутость. Л. С. Выготский говорит, что в подростковый период происходят большие изменения в сфере интересов. Появляется интерес к собственной личности, интерес к масштабным перспективам. Отмечается стремление к борьбе, выражаемое в упрямстве, стремление к новому, рискованному. Подросток требует к себе отношения как к взрослому человеку. Ему важно мнение окружающих сверстников. Желание подражать может выливаться в положительное или отрицательное значение, в зависимости от того, кто из авторитетных людей является для подростка идеалом и какие культурные ценности он пропагандирует. Поскольку значимой деятельностью подростка является общение и возможность самоутвердиться, то и направления формирования социальной компетентности личности должны содержать систему развития коммуникативной культуры с учетом возрастных особенностей. Учитывая тот факт, что подростковый возраст благоприятен для впитывания ребенком нравственных форм поведения, манер, этикета, эстетических стилей, необходимо повышенное внимание к своевременному формированию у детей потребности в коммуникативно-культурном пространстве. Являясь культурно-историческим явлением, воспитательное пространство создает среду для благоприятной возможности педагогу передавать воспитанникам социальные знания, убеждения, этические и эстетические навыки гармоничной личности. В воспитательном аспекте особенно чутко реагируют на уровень нравственности и культуры общества дети подросткового возраста. В связи с обострением проблемы нравственной устойчивости личности в сфере социальной культуры и общественных отношений обостряется прохождение ребенком возрастного кризиса пубертатного периода. Для своевременного формирования высших духовных чувств: совести, чувства долга, ответственности и других необходима целенаправленная системная работа педагога по формированию социальной компетентности у детей. При ее несформированности значимыми для личности ребенка являются элементарные потребности, а следовательно, и элементарные эмоции и невысокие культурные ценности, которые являются препятствием в воспитании, успешно социализирующейся личности ребенка.

Успехом называется явление своевременного достижения личностью осознанно поставленной цели, вызывающее осознанную удовлетворенность личности результатами своей деятельности, направленной на достижение этой цели. Успешностью называется осознаваемое личностью ее свойство систематически достигать осознанно

поставленных целей в значимых для личности направлениях и масштабах ее жизненных проявлений. Социальная успешность личности определяется ее социальной компетентностью. Социальная компетентность подростков явление многогранное. Отчетливо выделяются необходимые, существенные и устойчивые элементы общей культуры социальной деятельности, обеспечивающие успешность социальной деятельности через ее устойчивость и стабильность:

- компетентность в узкопрофессиональном отношении, то есть наличие знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного исполнения своих прямых ученических обязанностей на уровне образовательных требований;

- понимание смысла и характера своей социальной деятельности, а также смысла, характера и направленности коллективных и межличностных отношений, своих ролей и перспектив в социальных отношениях и процессах, прямо или опосредованно связанных с социальной деятельностью;

- участие в формировании и обеспечении устойчивости коллектива;

- наличие четко сформулированных и подлежащих достижению понятными путями личностных целей, позволяющих сформировать глубокую внутреннюю мотивацию подростков в отношении своей конкретной деятельности как средства достижения перспективных целей детского коллектива;

- осознание себя общественной личностью, то есть личностью, тесно связавшей свою судьбу с судьбой общества и тем самым стремящейся к благополучию этого общества.

Перечисленные элементы социальной культуры подростковой деятельности, на наш взгляд, являются причинами успешности в деле формирования социальной компетентности подростков. Рассмотренные здесь основные элементы социальной компетентности подростков носят характер социообразующих принципов этой деятельности. Соответственно, воспитание должно носить не хаотический характер в рамках множественных фактически существующих направлений, а по крайней мере, учитывать общекультурные принципы социальной деятельности подростков.

Исследования Л. В. Занкова и М. С. Певзнер свидетельствуют о том, что развитие социальной сферы в значительной мере определяется внешними условиями: специальным обучением, целенаправленным воспитанием, тренировками и контролем.

При своевременном создании грамотных педагогических условий для формирования социальной компетентности подростков воз-

можно подготовить учащихся к успешной работе в команде, сформировать у них умения принимать самостоятельные решения, проявлять инициативу, быть способными к инновациям, экспериментам, стать востребованными в современном социуме. Применение компетентного подхода в обучении позволяет эффективно использовать свои ресурсы для умения быть конкурентоспособным и востребованным в современном обществе.

РЕШЕНИЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ЗАДАЧ И ЗАДАНИЙ КАК ВИД САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧАЩИХСЯ

КУДИНОВ В. В.

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

Под самостоятельной работой учащихся мы понимаем такую работу, которая выполняется учащимися по заданию и под контролем преподавателя (но без его непосредственного участия) в специально предоставленное для этого время. При этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной цели, употребляя свои умственные усилия и выражая в той или иной форме (устный ответ, графическое построение, описание опытов, расчеты и т.д.) результаты умственных и физических действий.

Самостоятельная работа связывает умственную активность учащихся с поисками наиболее рациональных способов выполнения предложенных заданий, с анализом результатов работы.

Понятие «самостоятельность» относительно, и это нельзя не учитывать при решении вопроса об отнесении того или иного вида работы учащихся к самостоятельной работе. При этом непременно нужно учитывать весь предшествующий опыт учащихся, уровень их предшествующей подготовки.

Чем шире круг знаний учащихся, тем богаче их практический опыт, тем более высокий уровень самостоятельности они могут проявить в работе, тем более сложные задачи для самостоятельного выполнения им может предложить преподаватель.

В процессе обучения физике применяются различные виды самостоятельной работы учащихся, с помощью которых они самостоятельно приобретают знания, умения и навыки. Их можно классифицировать по различным признакам: по дидактической цели, по характеру

учебной деятельности учащихся, по содержанию, по степени самостоятельности и элементам творчества учащихся и т.д.

По дидактической цели все виды самостоятельной работы можно подразделить на пять групп:

1. Приобретение новых знаний, овладение умением самостоятельно приобретать знания;
2. Закрепление и уточнение знаний;
3. Выработка умения применять знания в решении учебных и практических задач;
4. Формирование умений и навыков практического характера;
5. Формирование умений творческого характера, умения применять знания в усложненной ситуации.

Каждая из перечисленных групп включает несколько видов самостоятельной работы, поскольку решение одной и той же дидактической задачи может осуществляться различными способами. Указанные группы тесно связаны между собой. Эта связь обусловлена тем, что одни и те же виды работ могут быть использованы для решения различных дидактических задач. Например, с помощью экспериментальных и практических работ не только формируются познавательные и практические умения и навыки (в этом их основная задача), но так же приобретаются новые знания, вырабатывается умение применять ранее полученные знания.

Взаимосвязь между различными видами самостоятельной работы на уроках физики представлена на рис. 1.

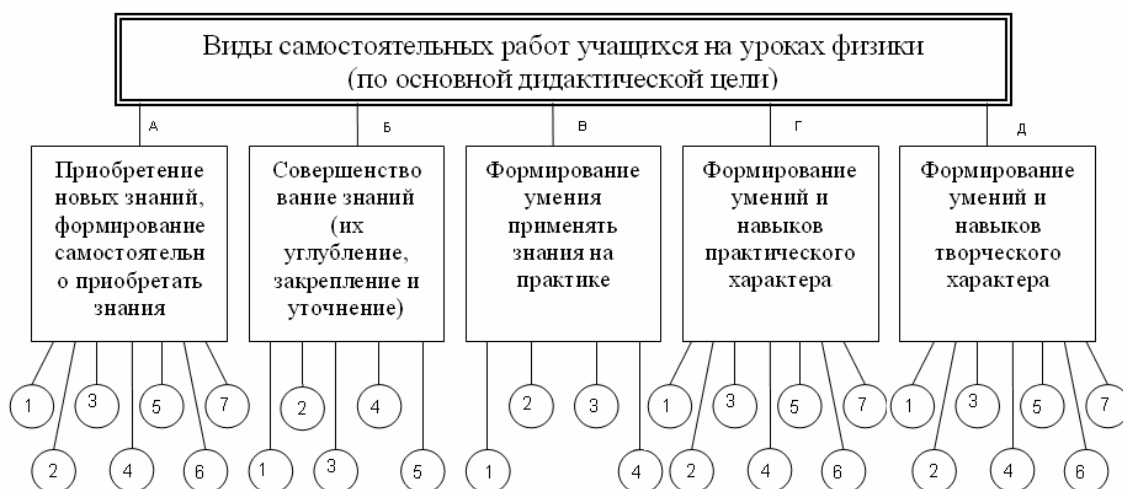


Рис. 1. Виды самостоятельных работ учащихся по физике по основной дидактической цели

По основному виду и способу деятельности учащихся можно выделить семь групп самостоятельных работ:

1. Работа с учебной дополнительной (научно-популярной) литературой.
2. Экспериментально-практические работы (наблюдения, опыты и изучение устройства приборов по моделям и натуральным образцам).
3. Аналитико-вычислительные (решение задач с конкретными числовыми данными и задач, решение которых может быть осуществлено лишь в общем виде; анализ формул или вывод формул, выражающих связь между физическими величинами).
4. Графические.
5. Проектно-конструкторские (конструирование, моделирование, проектирование, изучение устройства приборов по схемам и чертежам, выявление и устранение неисправностей в приборах, внесение изменений в конструкцию приборов).
6. Работы по классификации и систематизации.
7. Применение знаний для объяснения или предсказания явлений и свойств тел.

Работы творческого характера при данной классификации в самостоятельную группу не выделены, так как они вошли в число экспериментальных, графических и аналитико-вычислительных работ [7].

Наряду с рассмотренными выше способами классификации мы предлагаем классификацию по роли самостоятельных работ в формировании понятий. Если положить в основу классификации этот признак, то все самостоятельные работы можно подразделить на шесть групп.

1. Первичное знакомство с понятием, выявление существенных признаков понятия.
2. Уточнение признаков понятия:
 - отграничение существенных признаков от несущественных на основе приема варьирования несущественных признаков понятия;
 - отграничение вновь формируемых понятий от ранее усвоенных на основе приемов сравнения и противопоставления.
3. Выработка умения оперировать понятиями в решении задач познавательного и практического характера.
4. Конкретизация понятий.
5. Классификация, систематизация понятий.
6. Применение понятий в решении задач творческого характера [6].

Важной целью преподавания физики, химии и других естественнонаучных дисциплин является формирование у школьников научного подхода к познанию окружающего мира. С точки зрения Н. С. Дегтяревой (Москва, лицей информационных технологий 1537)

[2], важнее научить школьников самостоятельно добывать информацию о простейших явлениях природы, используя наблюдения, опыт и размышления. В своей педагогической работе она выделила несколько особенно важных, на ее взгляд, естественнонаучных умений, которые и пытается привить детям на уроках физики.

Уместно выбрать для развития этих умений простой эксперимент, под которым Н. С. Дегтярева понимает эксперимент, проводимый с помощью доступных учащимся средств (приборов и материалов, моделей, игрушек). Ее выбор основывается на известном из педагогики и психологии положении о том, что восприятие ученика в возрасте 12-14 лет – чувственно-конкретное, а значит, демонстрационный эксперимент дает гораздо меньше пищи к размышлению, чем эксперимент, поставленный самим учащимся в домашних или лабораторных условиях. Девиз такого обучения – обучение через деятельность.

Формирование умений на ранней ступени обучения физике (7-8 кл.) имеет свою специфику, связанную с возрастными особенностями учащихся, их психическим и физическим развитием, уровнем их подготовки и рядом других факторов. Только небольшая часть учащихся может овладеть высоким уровнем знаний. Не надо ждать этого от каждого. Отсюда возникает необходимость дифференциации, коррекции и ориентации на разные уровни учащихся.

Не существует идеальных словесных методов объяснения, которые побуждали бы постоянно активное мышление. Методика формирования понятий должна восходить к различным видам деятельности (игра, опыт, эксперимент). Школьники не понимают абстрактных вещей, видят и понимают окружающий их мир реально. Целесообразно использовать следующий подход к развитию и накоплению основных естественнонаучных умений. На первом уроке по новой теме задается алгоритм деятельности учащихся по отработке конкретного умения.

На конкретном явлении вместе с учителем отрабатывается каждая операция учащихся. Затем учитель рассматривает вместе с классом другой пример по тому же алгоритму, выясняет слабые места, корректируя и дополняя ответы учащихся. Потом учащимся предлагается самостоятельная работа по данному алгоритму в заранее сформированных группах. Дополняя и поправляя друг друга, ученики производят наблюдения без помощи учителя. Один из группы докладывает о результатах проведенной работы, а остальные группы анализируют и дополняют его ответ. Группы состоят из 3-4 человек, каждый из которых участвует во всех видах деятельности.

Домашние задания могут быть предложены в виде рабочих листов учащихся (рабочих тетрадей). В них в занимательной форме про-

должается отработка конкретного умения в полевых, домашних или лабораторных условиях. Учитывая необходимость дифференцированного подхода к учащимся, можно предложить трехуровневую систему домашнего задания, в которую входит:

- повторение материала по опорному конспекту и выполнение несложных качественных и экспериментальных заданий;
- выполнение работы по предложенному алгоритму с записью результатов на рабочем листе (в рабочей тетради);
- самостоятельное выполнение лабораторной работы.

Ученический эксперимент все больше превращается в средство постановки проблемы или проверки гипотезы. Тем самым роль учебного эксперимента постепенно приближается к его роли в науке.

Для приобретения учащимися умений можно предложить следующие алгоритмы.

Планирование и проведение эксперимента

1. Сделай предположение о возможных результатах эксперимента, сформулируй цель.
2. Выясни условия достижения поставленной цели.
3. Составь мысленную схему проведения эксперимента.
4. Последовательно осуществи все этапы эксперимента.
5. Проведи необходимые измерения, зафиксируй результаты.
6. Проверь точность полученных результатов и сравни полученный результат с предполагаемым.
7. Сформулируй вывод.
8. Свяжи эксперимент с изученными явлениями, теориями, законами.

Проведение измерений

1. Выдели величины, которые нужно измерить.
2. Выбери необходимые для измерения приборы.
3. Определи у приборов верхний и нижний пределы измерения, а также цену деления.
4. Выясни условия правильного отсчета показаний.
5. Проведи измерения и запиши их результаты.
6. Определи погрешность измерений.

Интерпретация и анализ результатов

1. Сопоставь теоретические оценки с полученными экспериментальными результатами, найди сходство и объясни отличия.
2. Выдели существенные признаки предполагаемого и полученного результатов, сравни и объясни их.
3. Найди и объясни причины различия теории и эксперимента.

4. По итогам анализа сделай вывод о правильности результатов эксперимента.

Перечисленные алгоритмы действий по формированию умений наиболее эффективно могут быть использованы в ходе простого эксперимента. Домашние опыты проводятся с применением подручных средств, а не специального школьного оборудования, что существенно, ведь в жизни учащимся придется встречаться с различными практическими задачами, которые не всегда похожи на учебные, классные. Домашние эксперименты способствуют выработке навыков самостоятельного планирования опытов, подбора оборудования, формируют умения познавать окружающие явления, рассматривая их в новой ситуации.

Цель простых экспериментальных заданий заключается не только в том, чтобы вызвать удивление школьников, пробудить мысль, призвать к самостоятельным размышлениям. Главное – это систематически укреплять интерес к естественнонаучным курсам, в частности, к физике. Ценно, что ребята сами дают объяснения опытов, и не беда, если ученик на первых порах делает это неправильно или не со всем точно. Важно, что он старается сам разрешить задачу. В связи с этим уместно вспомнить слова П. Л. Капицы: «Пусть лучше будет десять неверных идей, чем ни одной». Очень хорошо, когда по ходу объяснения результатов домашнего эксперимента возникают противоречия во мнениях учащихся. Учитель должен помочь выделить более точный ответ и убедительно для всех, просто и ярко доказать его правильность, а остальным ученикам указать недочеты и ошибки при исследовании.

Большое число простых экспериментальных исследований при изучении материала позволяет любознательному учащемуся самому управлять процессом своего обучения в соответствии со своими интересами, довести каждое явление до восприятия всеми органами чувств. Эксперименты подбираются таким образом, чтобы они были интересными по содержанию, простыми по выполнению и оборудованию и легко поддавались контролю со стороны учителя. Работы должны носить творческий, исследовательский характер. Школьники исследуют объекты и ситуации, воздействуя на них. Результаты этих воздействий являются для ребят открытиями, на которых они учатся.

Эффективные методы обучения дают возможность ученику не выучить что-нибудь, а что-либо сделать, а чтобы сделать, надо все продумать.

Решение задач по физике – необходимый элемент учебной работы. Задачи дают материал для упражнений, требующих применения физических закономерностей к явлениям, протекающим в тех или иных конкретных условиях. Поэтому они имеют большое значение

для конкретизации знаний учащихся, для привития им умения видеть различные конкретные проявления общих законов. Без такой конкретизации знания остаются книжными, не имеющими практической ценности. Решение задач способствует более глубокому и прочному усвоению физических законов, развитию логического мышления, сообразительности, инициативы, воли и настойчивости в достижении поставленной цели, вызывает интерес к физике, помогает приобретению навыков самостоятельной работы и служит незаменимым средством для развития самостоятельности в суждениях. Решение задач – это один из методов познания взаимосвязи законов природы.

Решение задач на уроке иногда позволяет ввести новые понятия и формулы, выяснить изучаемые закономерности, подойти к изложению нового материала. Содержание физических задач расширяет круг знаний учащихся о явлениях природы и техники.

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» [3].

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» [4].

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.

В процессе решения экспериментальных задач у учащихся развивается наблюдательность, совершенствуются навыки обращения с

приборами. При этом школьники глубже познают сущность физических явлений и законов [5].

Необходимо разграничить понятия «экспериментальная задача» и «экспериментальное задание». Такое разграничение позволит уточнить понятие экспериментальной задачи. Задание, требующее только непосредственных измерений, без дальнейшего использования результатов этих измерений в качестве исходных данных для определения других величин, называют заданием. При измерении ученик использует только знание правил обращения с измерительными приборами.

Методы решения экспериментальных задач в значительной мере зависят от роли эксперимента в их решении. Если, например, в задаче содержатся все данные, необходимые для решения, и лишь требуется проверить ответ с помощью опыта, то оформление решения задачи производят в соответствии с данными выше указаниями,

В других типах экспериментальных задач ярко выступает их специфика и поэтому методика решения и оформления имеет свои особенности. Если в задаче данные для решения получают в результате опыта, то большое значение приобретает постановка эксперимента и измерения. Решение и оформление экспериментальной задачи расчетного характера складывается из следующих элементов: постановка задачи, анализ условия, измерения, расчеты, опытная проверка ответ.

Методическое руководство самостоятельной работой должно быть продумано в соответствии с ее дидактическими задачами и формирующимися умениями и навыками учащихся [5].

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 (то есть 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.

Первый этап предусматривает знакомство с условием задачи, которое содержит утверждения и требования, а также перечень (полный или частичный) приборов и материалов, необходимых для экспе-

римента, оценку физической ситуации по условию задачи. На втором этапе разрабатывается теоретический путь поиска, намечается порядок проведения опыта; в случае необходимости добавляют приборы или материалы. Третий этап направлен на выполнение опыта, в результате которого получают недостающие экспериментальные данные. Эти данные применяют для получения ответа. На последнем этапе проверяют правдоподобность ответа, анализируют результаты эксперимента, ведут поиск других способов решения задачи [1].

Литература

1. Анциферов, Л. И. Практикум по методике и технике школьного физического эксперимента [Текст] : учеб. пособие / Л. И. Анциферов, И. М. Пищиков. – М. : Просвещение, 1984.
2. Дегтярева, Н. С. Проблемы учебного физического эксперимента. [Текст] / Н. С. Дегтярёва. – М. : ИОСО РАО, 2002.
3. Знаменский, П. А. Методика преподавания физики. [Текст] / П. А. Знаменский. – Л. : Учпедгиз, 1955.
4. Каменецкий, С. Е. Методика решения задач по физике в средней школе [Текст] : кн. для учителя / С. Е. Каменецкий, В. П. Орехов. – М. : Просвещение, 1987.
5. Усова, А. В. Методика преподавания физики в 7-8 классах средней школы [Текст] / А. В. Усова. – М. : Просвещение, 1990.
6. Усова, А. В. Самостоятельная работа учащихся в процессе изучения физики [Текст] / А. В. Усова, В. В. Завьялов. – М. : Высш. шк., 1984.
7. Усова, А. В. Практикум по решению физических задач [Текст] / А. В. Усова, Н. Н. Тулькибаева. – М. : Просвещение, 1992.

РЕАЛИЗАЦИЯ ОТДЕЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ КОНЦЕПЦИИ ФЕДЕРАЛЬНОЙ ЦЕЛЕВОЙ ПРОГРАММЫ «ДЕТИ РОССИИ НА 2007–2010 ГГ.» В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ

ЗАРИПОВ А. Х.

с. Халитово Челябинской области,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
Тахталымская средняя общеобразовательная школа

Актуальность Федеральной целевой программы «Дети России на 2007–2010 гг.», ее цели и задачи исходят из наличия проблем детства, необходимости обеспечения реализации Конвенции ООН по правам ребенка, других международных правовых актов, Конвенции демографи-

ческого развития Российской Федерации на период до 2015 г. Программа призвана обеспечить комплексный подход к созданию благоприятных условий для улучшения жизнедеятельности и здоровья детей.

К решению проблем неблагополучия семей с детьми предлагается в рамках Программы (Федеральной целевой программы «Дети России на 2007–2010 гг.») выделить подпрограмму «Дети и семья».

Целями подпрограммы «Дети и семья» являются защита и улучшение положения детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, профилактика социального сиротства и семейного неблагополучия. В связи со спецификой проблем различных категорий детей в рамках указанной подпрограммы предусмотрены такие направления, как «Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», где рассматривается решение следующих задач:

- развитие форм профилактики социального неблагополучия семей с детьми;
- защита прав и интересов детей;
- укрепление системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;
- развитие инновационных технологий и форм профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, в том числе в условиях сельской местности;
- обеспечение доступности социальной реабилитации и адаптации детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации;
- создание условий для творческого развития, оздоровления и временной занятости детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В школе обучаются 457 учащихся. По сравнению с 2003 г. количество обучающихся уменьшилось на 120 учащихся, что составляет 21 %.

В последние годы значительно улучшилась материальная база школы, оснащенность компьютерным оборудованием во многом благодаря национальным проектам и победе школы в конкурсе на Грант президента 2007 г. Повышается квалификация учителей. Школа утвердилась как базовая (опорная) школа со структурными подразделениями. Несмотря на меры, предпринимаемые государством, школой, учреждениями и организациями, от которых в значительной степени зависит решение вопросов, связанных с судьбой детей, остается достаточно проблем, способствующих попаданию семей с детьми в ситуацию социального риска.

Анализ социального портрета школы позволяет выявить следующую картину. В школе обучаются дети из 324 семей: воспитываются в полной семье – 78 % детей, в неполных семьях – 22 %, в многодетных семьях – 14 %, в неблагополучных семьях – 6,8 %, остав-

шиеся без попечения родителей составляют 3,3 %. Что собой представляют родители: рабочие – 227 человек – «выездные», служащие – 108 человек, безработные – 243 человека, обеспечивающие жизнедеятельность семьи за счет личного подворья.

Количество правонарушений выглядит следующим образом: 2004 г. – 11 учащихся, 2005 г. – 13, 2006 г. – 6, 2007 г. – 5.

Основной причиной наличия правонарушений является семейное неблагополучие, когда отец систематически не занимается воспитанием детей, так как находится на выезде в поисках зарплаты в различных регионах Российской Федерации. Возвращаясь домой на непродолжительное время, он пытается восстановить свое место в процессе воспитания, что не всегда удается, – это является подтверждением непрерывности воспитательного процесса.

Вторая причина – асоциальное поведение родителей или одного из них, что способствует пристрастию детей к алкоголю в раннем возрасте, безответственность родителей повторяется в действиях детей, в том числе и в отношении к своему здоровью, и в поведении.

Третья причина – много детей воспитывается вне семьи, у бабушек, у которых и без того куча проблем. Молодые родители работают в городе, снимая для жилья «угол». Реальная ситуация требует серьезного подхода в вопросах профилактики детской беспризорности и безнадзорности в образовательном пространстве школы.

В школе разработан программно-целевой подход.

Функционирует служба социальной защиты из 7 педагогов, они работают по плану, где отражены не только вопросы, позволяющие оценить социум, осуществлять мониторинг социального воспитания, но и систематически повышать свою квалификацию по актуальным вопросам социально-педагогической работы во главе с заместителем директора школы по социальной защите. В школе обучаются дети из 8 деревень, откуда осуществляется ежедневный подвоз более 200 школьников, что определяет сложность работы при оценивании «профилактического пространства» микрорайона школы. Первым делом составляется социальный паспорт школы, также подвергается анализу состояние воспитательного процесса в классах и составляется социальная карта класса, социальная карта деревни. Уточняется банк данных о семьях и детях, находящихся в трудной жизненной ситуации. Школа работает в тесном контакте с органами здравоохранения, центром социальной защиты населения, учреждениями культуры и спорта, районным отделом внутренних дел, комиссией по делам несовершеннолетних, центром занятости населения, отделом опеки и попечительства, администрацией сельского поселения, с участковыми инспекторами поселения.

Проводятся родительские собрания, дни открытых дверей на тему «Ответственность родителей за детей», где освещаются вопросы семейного законодательства. Проводится обследование неблагополучных семей, семей «группы риска», встречи с опекунами на тему: «Права и обязанности опекунов, гарантии по социально-правовой защите детей». Хорошо утвердилось как форма занятости «трудных» детей в летнее время – функционирование отрядов главы района, главы сельского поселения. Особое место занимают при определении занятости детей с проблемами эффективно функционирующие: школа искусств (хореография, бальные танцы, обучение игре на баяне и фортепьяно, изостудия), детско-юношеская спортивная школа (восточные единоборства, рукопашный бой, борьба самбо и дзюдо, национальная борьба), кружки мягкой игрушки, секция по шахматам и шашкам, мастерская резьбы по дереву, туристско-краеведческая работа (школьный музей в последние годы в числе призеров районных и областных конкурсов). Органы детского самоуправления во главе с президентом играют существенную роль в процессе самовоспитания, самоконтроля и самореализации. 84 % детей заняты в системе дополнительного образования. Отдельного разговора требует система работы классных руководителей. Они ведут постоянный мониторинг учебно-познавательных интересов, уровня воспитанности, уровня тревожности. В школе системно работает Совет профилактики под руководством директора школы, который объединяет усилия администрации, классных руководителей, социальной службы, общественных организаций для обеспечения эффективности процесса профилактики правонарушений несовершеннолетних. Реализуется межведомственная программа «Подросток», находит свое место волонтерское движение в районе с участием наших школьников, в составе немало детей из проблемных семей, «Молодежь против наркотиков».

Качественное развитие образования не может не зависеть от состояния экономики, дальнейшее продвижение Программы во многом будет являться следствием реализации приоритетного направления развития агропромышленного сектора, создания новых рабочих мест, восстановления семей и полноценного воспитания в полной семье. Школа будет стремиться к формированию личности, ставя перед собой главный критерий – интересы ребенка, личности, соблюдая принцип педагогической целесообразности «не навреди», создавая ситуации, подталкивающие ребенка к самовоспитанию включая его различную социально и личностно значимую воспитывающую и развивающую деятельность.

В результате выполнения мероприятий указанной подпрограммы предполагается «увеличить количество прошедших социальную

реабилитацию несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, что создаст условия, обеспечивающие снижение детской беспризорности, значительное снижение количества безнадзорных детей, сокращение социального сиротства и противоправного поведения несовершеннолетних».

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НАУЧНОМУ ОБЪЯСНЕНИЮ ИЗУЧАЕМЫХ ЯВЛЕНИЙ

ЛЕОНТЬЕВА И. А.

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

Вопрос о психологических предпосылках и условиях обучения школьников научному объяснению – это вопрос об овладении школьниками логическими операциями индуктивного и дедуктивного умозаключения, лежащими в основе логической процедуры объяснения. Овладение школьниками деятельностью по объяснению изучаемых ими явлений, то есть раскрытию сущности явлений, находится таким образом в прямой зависимости от их возрастных и индивидуальных особенностей и овладения индуктивной и дедуктивной формами умозаключения, развития умения выполнять данные логические операции.

Педагогическая психология делает весьма противоречивые выводы о закономерностях формирования индуктивной и дедуктивной форм мышления у школьников. Одни ученые склонны отнести развитие способностей к логическим умозаключениям у школьников к более ранним срокам, другие – к более поздним срокам.

Психолог С. Л. Рубинштейн, указывая на ограниченность мышления у школьников в возрасте 7-10 лет внешними чувственными признаками, отмечает, что система отвлеченных умозаключений без наглядной опоры у детей в этом возрасте малодоступна. Исследования другого психолога М. Н. Шардакова о закономерностях развития у младших школьников индуктивных умозаключений показывают, что вначале их мыслительная работа приостанавливается на анализе отдельных частных случаев, опытов или решений отдельных задач, данных в наглядной ситуации. Мысль учащихся не поднимается по индукции к обобщению, и поэтому они не могут через индукцию определить общий закон или правило. При повторении демонстраций и упражнении, наталкивающих мышление школьников на индуктивные

умозаключения, они успешно начинают абстрагировать общие и существенные признаки и отношения от единичных явлений и индуктивным путем определяют обобщенные понятия, законы, явления.

Исследуя развитие дедуктивных умозаключений у младших школьников, М. Н. Шардаков выделил 5 ступеней развития дедуктивных умозаключений в учебном познании [6].

Первая ступень характеризуется тем, что из-за неправильного отражения действительных связей и отношений между общим и единичным дедуктивные умозаключения являются ошибочными, так как единичное подводится под такое общее, которое выражается в несущественных, внешних, но сильных по своему воздействию на восприятие детей признаках.

Вторая ступень заключается в том, что учащиеся правильно объясняют явления, находящиеся в сфере определенной наглядной ситуации, через дедукцию на основе закона или правила. Однако дедуктивные умозаключения в отношении отдельных объектов или явлений, не находящихся в сфере определенной наглядной ситуации, не применяются младшими школьниками.

Третья ступень выражается в том, что учащиеся начинают правильно применять дедукцию, относя единичные объекты к их роду или явления – к соответствующему закону или правилу. Из-за отсутствия у учащихся знаний о соответствующем роде, законе или правиле мыслительная деятельность учащихся выражается в сокращенных или слишком распространенных речевых оформлениях умозаключений.

Четвертая ступень характеризуется тем, что умозаключения совершаются ими уже на основе знания общего понятия, правила или закона. В основном умозаключения по типу дедукции строятся в сокращенном виде.

Пятая ступень заключается в том, что при решении разного рода задач учащиеся правильно строят дедуктивные умозаключения, приводят и другие случаи применения соответствующих понятий, законов или правил. На этой ступени дедуктивные и индуктивные умозаключения совершаются в тесной взаимосвязи [6].

Итак, указанные закономерности развития индуктивного и дедуктивного мышления должны учитываться при обучении школьников объяснению, так как они в сущности отражают этапы развития у школьников логического аппарата объяснения, уровней овладения этим аппаратом. Умение строить индуктивные и дедуктивные умозаключения в их взаимосвязи на конкретном материале означает уже понимание сущности объясняемых на уроке явлений.

В концепции Н. Ф. Талызиной принцип индуктивного построе-

ния содержания учебных дисциплин признается малоэффективным. Она считает, что для успешного формирования познавательных действий у школьников необходимо, чтобы частное выступало перед школьниками с самого начала в свете общего, и построение содержания учебных дисциплин было дедуктивным.

Отстаивая принцип дедуктивного построения содержания учебных дисциплин, Н. Ф. Талызина пишет, что «вместо усвоения большого числа частных явлений учащийся усваивает на нескольких из них основные элементы и правила их сочетания, что позволяет ему в дальнейшем разбираться во всех остальных случаях без специального обучения» [5].

В концепции В. В. Давыдова формирование обобщения путем перехода от конкретного частного к формально общему также признается не продуктивным, так как, по его мнению, оно задерживает развитие абстрагирующей способности мышления школьников. Выдвигая принцип восхождения от абстрактного к конкретному при формировании обобщения, он пишет, что «усвоение знаний общего и абстрактного характера предшествует знакомству с более частными и конкретными знаниями, – последние должны быть выведены из первых как из своей единой основы» [4].

Проведя исследование по формированию понятий в курсе физики основной школы, А. В. Усова установила, что исключение обобщения на основе чувственно-конкретного восприятия может привести к задержке у школьников развития аналитико-синтетического мышления и формальному усвоению понятий. Она считает, что в учебном процессе должны быть применены следующие способы формирования понятий:

1. Способ, при котором формирование начинается с обобщения на основе чувственно-конкретного восприятия и заканчивается обобщением от чувственно-конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному.

2. Способ, при котором формирование понятия начинается с определения и завершается его конкретизацией [7].

Два пути обобщения, о которых пишет А. В. Усова, связаны с двумя основными способами объяснения: объяснением формально логическим и объяснением диалектическим. Оба эти способа объяснения должны применяться в обучении объяснению изучаемых явлений на уроках физики.

Абсолютизация индуктивного метода создает однообразие в построении урока, снижает активность школьников, так как о «выводе» учащиеся догадываются прежде чем пройдут обязательный этап индуктивного анализа. Поэтому в последнее время педагоги встали на защиту дедуктивного метода объяснения нового материала, обеспечи-

вающего более экономное и целесообразное изложение несложных понятий и явлений.

Рассмотрим психологические предпосылки решения этого вопроса.

Д. Н. Богоявленский и Н. А. Менчинская в результате тщательного изучения психологии усвоения знаний в школе утверждают, что если к словесным обобщениям учащиеся подводятся учителем на основе наблюдения и обобщения конкретных и частных фактов, то наиболее эффективным является индуктивный метод. Если же при объяснении нового материала учитель рассчитывает на образование у учащихся необходимых знаний посредством словесных обобщающих указаний без предварительного анализа конкретных фактов, то наиболее эффективным является дедуктивный метод. А если от частных фактов осуществляется переход к общему определению, а затем в свете этого определения вновь осмысливаются частные факты, наиболее эффективным в этом случае является индуктивно-дедуктивный метод [1].

Исследования Д. В. Вилькеева, в которых специально изучению подвергался вопрос о соотношении индуктивной и дедуктивной форм мышления в учебном познании, показывают, что взаимосвязанное применение индуктивных и дедуктивных мыслительных операций является необходимым условием успешного решения проблемных задач. Взаимодействие указанных операций обеспечивает переход учащихся от репродуктивного уровня на уровень творческих действий, уровень формулирования гипотетических обобщений о способе решения проблемы. Д. В. Вилькеев отмечает, что индуктивные и дедуктивные обобщения, получаемые в ходе анализа проблемной ситуации, взаимодействуя друг с другом, на определенном этапе анализа выступают в неразрывном единстве как одно обобщение. Подобное обобщение выполняет функции гипотезы при решении задачи. В одних проблемных ситуациях преобладает индуктивная мыслительная Деятельность, а в других – дедуктивная, но неизменной остается определенная взаимосвязь индукции и дедукции в любых проблемных ситуациях при решении любых задач. Эта взаимосвязь подчинена общим закономерностям процессов анализа синтеза и обобщения в проблемной ситуации. Умение быстро и правильно установить указанную взаимосвязь есть один из признаков, характеризующих степень оперативности и теоретичности мышления в данной области знания [2].

Раскрывая взаимосвязь индукции и дедукции, М. Н. Шардаков отмечает: «Индукция и дедукция – две стороны единой индуктивно-дедуктивной мыслительной деятельности. На основе аналитико-синтетического изучения отдельных приемов или явлений путем индукции делается обобщение и усваиваются общие понятия, законы или

правила. Через дедукцию эти обобщенные знания конкретизируются, и вследствие этого дедуктивное мышление становится процессом получения знаний о новых единичных объектах и явлениях действительности. Обучение школьников особенно успешно при условии единства индукции и дедукции в мыслительной деятельности школьников. Но в зависимости от предмета изучения и цели учебной работы в каждом отдельном случае может преобладать то индукция, то дедукция [6].

Указанные выше авторы обращают внимание на единство индукции и дедукции в мыслительной деятельности школьников, отмечая следующие причины:

1. Индуктивные и дедуктивные мыслительные операции тесно взаимодействуют в условиях решения той или иной проблемной задачи, в том числе задачи на объяснение фактов и явлений. От умения правильно учесть это взаимодействие зависит успех в решении задачи.

2. Индуктивные и дедуктивные мыслительные операции должны выступать во взаимосвязи в познавательной деятельности школьников в силу единства категории единичного и общего в познании. Взаимобусловленность и взаимопроникновение общего и единичного в познании требует взаимосвязи индукции и дедукции, их взаимопереходов, взаимобратимость.

3. Выбор того или иного соотношения индукции и дедукции, преобладание одного из этих методов зависит от соотношения в учебном познании непосредственных, чувственных источников познания и словесных обобщающих указаний.

К данным трем факторам, обуславливающим необходимость взаимосвязи индуктивных и дедуктивных методов, в процессе учебного объяснения можно добавить и такой фактор, как учет индивидуальных особенностей мыслительной деятельности школьников. При решении учащимися задач на объяснение можно наблюдать два недостатка: преобладание при решении задач индуктивных обобщений, что характерно для слабых учащихся, и преобладание дедуктивных обобщений при попытке решить задачу, что характерно для сильных и средних учащихся, обладающих багажом теоретических знаний. Предупреждение этих недостатков в мышлении учеников требует того, чтобы учащиеся при решении задач на объяснение ориентировались на применение и индуктивных, и дедуктивных операций, на их сближение, а не одностороннее применение.

На соотношение индукции и дедукции при объяснении школьниками изучаемых явлений влияют и уровни переноса известных знаний и способов на те конкретные факты, которые требуется объяснить. В зависимости от связи известных знаний и объясняемых новых

явлений можно выделить следующие уровни переноса:

1. Прямой перенос способа в аналогичную ситуацию.
2. Перенос способа в отдаленную ситуацию.
3. Перенос способа с некоторой его модификацией в необычную ситуацию.
4. Перенос нескольких способов и их комбинирование в новой ситуации.
5. Создание совершенно нового способа.

Каждый из указанных уровней переноса может соответствовать виду заданий учащимся на объяснение с определенным соотношением индуктивных и дедуктивных мыслительных операций при выполнении этого задания.

Таким образом, возникает необходимость установления каких-то типичных соотношений индуктивного и дедуктивного мышления школьников при объяснении ими изучаемых явлений, отвечающих всем указанным выше психологическим закономерностям взаимосвязи индукции и дедукции в мыслительной деятельности. Такими типичными соотношениями могут быть те шесть типов соотношения индукции и дедукции, которые отражены в докторской диссертации Д. В. Вилькеева [3]:

1. Индуктивное обобщение с дедуктивным использованием элементов эмпирических знаний (понятий и пр.).
2. Индуктивное обобщение принимается как гипотеза, которая дедуктивно развивается с привлечением теоретических знаний и доказывается опытным путем.
3. В процессе соотнесения данных чувственного познания и теоретических знаний делается гипотетическое обобщение, которое затем дедуктивно развивается и доказывается опытным путем.
4. Дедуктивное и дедуктивно-индуктивное объяснение новых фактов и явлений с помощью известных теорий, законов и т.д.
5. Предвидение новых фактов и явлений на основе известных теоретических знаний с последующей опытно-индуктивной проверкой дедуктивной гипотезы.
6. В качестве гипотезы принимается постулируемое теоретическое положение, которое строго дедуктивно развивается и доказывается.

Литература

1. Богоявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе [Текст] / Д. Н. Богоявленский, Н. А. Менчинская. – М. : изд-во АПН РСФСР, 1959.
2. Вилькеев, Д. В. Методы научного познания в школьном обу-

чении [Текст] / Д. В. Вилькеев. – Казань : Таткнигиздат, 1975.

3. Вилькеев, Д. В. Соотношение индукции и дедукции в структуре и процессе изучения основ наук как дидактическая проблема и пути ее решения [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Д. В. Вилькеев. – М., 1982.

4. Давыдов, В. В. Виды обобщения в обучении [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 2006.

5. Талызина, Н. Ф. Теоретические проблемы программированного обучения [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М. : изд-во МГУ, 1969.

6. Шардаков, М. Н. Мышление школьника [Текст] / М. Н. Шардаков. – М. : Учпедгиз, 1963.

7. Усова, А. В. Влияние системы самостоятельных работ на формирование у учащихся научных понятий [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А. В. Усова. – Л., 1970.

МЕТОД ПРОЕКТОВ В ОБУЧЕНИИ ТЕХНОЛОГИИ

БЕЗРУКОВА Е. К.

с. Халитово Челябинской области,

Муниципальное общеобразовательное учреждение

Тахталымская средняя общеобразовательная школа

Метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным способом:

– совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий учащихся;

– образовательная технология, нацеленная на приобретение учащимися новых знаний в тесной связи с реальной жизнью, формирование у них специальных умений и навыков;

– технология, которая включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов.

Причинами распространения метода проектов явились:

– необходимость не столько передавать ученикам сумму знаний, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться приобретенными знаниями для решения новых познавательных задач;

– собирать необходимую информацию, факты, уметь их анализировать.

Направленность метода проектов состоит в развитии познавательных навыков учащихся; в развитии умений самостоятельно конструировать свои знания; в развитии умений ориентироваться в информационном пространстве; в развитии критического мышления

Учителя технологии нашей школы внедрили метод проектов одними из первых в Кунашакском районе. В экспериментальной программе по технологии выполнению проектов отводилось фиксированное место в IV четверти. Это ограничивало возможности учителей, поскольку не давало возможности реализовать долгосрочные проекты (от месяца до нескольких месяцев). Теперь же проблем с этим нет, и отведенные программой 16 часов на выполнение проектов мы можем провести в любой четверти.

Проекты выполняются как в рамках предмета технологии, так и межпредметные.

При выполнении проектов учителя нашей школы очень большое внимание уделяют на важность правильного выбора темы проекта. Очень важно поощрить инициативу учеников, с одной стороны, а с другой – объективно оценить его возможности. Поэтому нужно четко представлять, какие требования предъявляются к школьному проекту. Тема проекта должна быть интересна ученику, открывать возможность для самостоятельного выдвижения и реализации им новых идей, развития имеющихся у него знаний и умений, учитывать уровень материально-технической базы школы, безопасность труда и время, отводимое на выполнение работы.

Требования, предъявляемые к выполнению проектов, были разработаны и изучены на методическом объединении учителей технологии и методическом совете школы и утверждены директором. Фактически все учащиеся, выполняющие проекты, являются членами школьного научного общества учащихся (НОУ). Каждый год в нашей школе проходит практическая конференция, на которой принимают участие ребята, выполнившие наиболее интересные, творческие проекты.

Темы проектов разнообразны. Многие ребята, выбрав с помощью учителей тему в 5 классе, продолжают развивать ее дальше, шагая от более простого к сложному, накапливая к выпускному классу теоретические знания и практический опыт. Например, увлекающиеся вышивкой девочки в 5-6 классах выполняют салфетки, используя 2-3 вида шва. В 9 классе – целые картины по канве. Осваиваем древнее японское искусство – оригами. Здесь тоже простор для фантазии и творчества.

Большое внимание при выборе тем проектов уделяем региональному проекту, чтобы наши дети не ушли от своих истоков, бережно относились к прошлому своего народа, чтити традиции и обы-

чай башкир своего края. В 8-9 классе выполняются проекты по таким темам, как «Традиции и обычаи башкир Кунашакского района», «Национальная одежда башкир нашего края», «Блюда башкирской кухни», «Национальный орнамент в вышивке».

К сожалению, в настоящее время родители мало заняты воспитанием детей, общением с ними. Необходимость заставляет родителей тратить много времени на добывание средств к существованию. А выполнение проектного задания в этой ситуации становится связующим звеном между семьей и школой. Открываются бабушкины сундуки, достаются далеко запрятанные старинные платья, платки, нагрудники, которыми раньше никто не интересовался. Ребята с изумлением узнают от дедушек и бабушек, от прабабушек об обычаях башкир, их традициях.

Такие темы дают возможность использовать групповое проектирование или бригадное, включив в группу и сильных учеников, и слабоуспевающих. Но при этом важно обеспечить активное участие каждого в работе и суметь оценить его личный вклад в общее дело.

Защита проектов как в среднем, так и в старшем звене превращается в своеобразное шоу, праздник. На защиту проектов учащихся приходят нарядно одетые, приглашаются учителя, родители.

Если не подходить формально к выполнению проектов, то учителю представляются большие возможности для организации творческой деятельности учащихся.

О МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ СПЕЦИФИКЕ ПРОФИЛИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ УЧЕБНЫХ КУРСОВ

БЕССОНОВ Р. В.

г. Липецк, Департамент образования администрации г. Липецка

Современная образовательная система поставлена перед необходимостью решения таких принципиальных проблем, как организация процесса обучения на принципах открытого образования, интеграция дисциплин в решении задач формирования у обучающихся ключевых компетенций, ведущую к введению профильного обучения. К числу ведущих проблем профильного обучения принадлежит соотношение обучения и становления у школьников соответствующих сфер компетентности. Раскрытие характера связи между подготовкой учащегося к трудовой деятельности и его продвижением на пути формирования основ компетентности позволит повысить эффективность и качество работы образовательной системы. В связи с этим необхо-

дима разработка технологий проектирования такого учебного процесса. Сейчас в ряде профильных классов ОУ г. Липецка проходит проверку экспериментальная образовательная система, ставящая основной целью достижение высокой эффективности в формировании у школьников основ конкретных сфер компетентности. К сожалению, от идеи такой системы нет перехода к программам, УМК, методикам обучения по предметам, что может привести к разрозненности в содержании материала и методике обучения.

Экспериментальная образовательная система, ориентированная на формирование у школьников базовых основ отдельных сфер компетентности разрабатывалась нами по этапам. На первом этапе решалась задача разработки дидактического подхода, ставящего целью объединить усилия ведущих предметов в формировании у школьников компетенций инвариантных к области деятельности. Мы брали базовые УМК и по конкретным пунктам проводили их анализ: какие рациональные элементы содержат материал с позиции выработки конкретных личностных качеств профессионала, что плохо и чего недостает для того, чтобы получить высокий результат в формировании тех или иных компетенций. Одновременно нами осуществлялись и специальные обследования становления и развития у учащихся элементов конкретной компетентности. Анализ этого материала и сыграл большую роль в разработке экспериментальной образовательной системы, ориентированной на формирование ключевых компетенций. Поскольку аналогичные наблюдения проводились и в классах, где квалифицированные учителя вели работу по традиционной методике, мы получали фактический материал, позволяющий сравнить эффективность новых путей и традиционной методики обучения.

Эксперимент показал, что логика процесса формирования у старшеклассников ключевых компетенций в оптимальном варианте должна удовлетворять следующим педагогическим требованиям: интегрировать предметы с позиции решения задач формирования сфер компетентности; обеспечивать учащимся обучение по оптимальной и индивидуализированной программе; оптимизировать содержание предмета, сохраняя и обогащая знания, включенные в его государственную программу; интенсифицировать процесс обучения; а также сокращать психическую и физическую нагрузку на учащихся.

Наиболее полным образом эти требования реализуют те образовательные технологии, применение которых в учебном процессе приводит к педагогическим системам открытого образования [2]. Отличительная черта открытых систем обучения в том, что они предоставляют учащемуся право как выбора подходящей для него модели обуче-

ния, так и разработки собственной траектории обучения, формирующей профессионально значимые качества.

С позиции достижения целей профильного обучения важнейшие критерии его эффективности выражаются через систему дидактических принципов:

1. Социально-личностной актуальности формируемой системы знаний, которая ему необходима на данном историческом промежутке для решения задач своего профессионального самоопределения и личностного развития и становления.

2. Двойной временной направленности: данная система знаний должна с одной стороны, опираться на накопленные знания и опыт, а с другой – закладывать и определять облик будущей профессии.

3. Обращенности к самореализации: функционированием процесса профильного обучения является соответствующая деятельность учащегося.

4. Динамичности: по мере развертывания процесса обучения он может менять его структуру и системные характеристики.

5. Ведущей деятельности: широкий выбор разных видов деятельностей, из которых учащийся может выбрать наиболее близкие его способностям и задаткам.

6. Единства процессуальных составляющих: такое обучение, должно обеспечивать единство процессов обучения, учения, самообразования и др.

Содержательной базой для формирования дидактических требований к процессу обучения по языковому курсу в профильном классе являются: во-первых, специфические особенности языка и речевой деятельности индивида [1], во-вторых, особенности профильного обучения. Вместе с тем методические особенности иностранного языка как предмета прежде всего и определяют критерий отбора дидактических средств его оптимизации и интенсификации. К таким дидактическим средствам мы относим: методы структурирования содержания обучения; формы и методы открытого образования; профильного обучения; методы и средства развития познавательного интереса.

Рассмотрим технологические компоненты дидактического подхода к структурированию профилированного языкового курса на основе понятийного сетевого гипертекста. Под этим термином понимается сетевой граф, в узлах которого находятся ведущие знания, а на ребрах – перекрестные ссылки. Предлагаемая технология его проектирования включает процедуры:

- формирование базового словаря профилированной лексики;
- проектирование матрицы вероятностей базовой лексики;

– моделирование матрицы вероятностей в виде лингвистической решетки;

– проектирование на основе лингвистической решетки гипертекста;

– проектирование системы учебных задач, решаемых на его основе.

Под базовой лексикой понимается словарь, включающий из конкретной области профессиональных знаний терминологию ведущих понятий и им соответствующие ключевые слова. Отнесение того или иного слова к системе базовой лексики нами проводилось на основании его информационной ёмкости, под которой понимается статистическая частота его употребления в профессиональном тексте, умноженная на нормирующий множитель 100.

Алгоритм расчета информационной ёмкости следующий: сначала формируются на основании соответствующей профессиональной литературы тексты, в каждом по 1000 слов (ЛЕ); затем относительно каждого текста составляется таблица, в которую заносятся ЛЕ, принадлежащие к профессиональной лексике. Относительно каждой ЛЕ, включенной в таблицу, подсчитывается его частота употребления m . В следующем столбце таблицы напротив ЛЕ проставляется её частота. В третьем столбце проставляется в виде десятичной дроби частота этой ЛЕ (частота – отношение числа m к 1000).

Информационная ёмкость ЛЕ находится как сумма его частот, разделенная на число текстов и умноженная затем на множитель 100. Затем ЛЕ, включенные в таблицу, упорядочиваются на основе лингвистической решетки. ЛЕ выписываются в порядке возрастания их информационной ёмкости. Затем составляется базовая профессиональная лексика путем отсечения части решетки с ЛЕ с низкой ёмкостью. Ниже приводится фрагмент базовой лексики профилированного курса английского языка для 10 класса по экономике (в скобках указана информационная ёмкость ЛЕ):

to earn (1,50) ↔ break-even (1,49) ↔ total assets (1,48) ↔ effective (1,45) ↔ marketing costs (1,44) ↔ work (1,41) ↔ costs of (1,35) ↔ economy (1,28) ↔ loss (1,24) ↔ management (1,23) ↔ estimation (1,20) ↔ initial cost (1,19) ↔ costs (1,17) ↔ money (1,16) ↔ coefficient (1,16) ↔ gain (1,15) ↔ burden cost (1,15) ↔ article (1,13) ↔ capacity (1,12) ↔ gross returns (1,12) ↔ ground (1,12) ↔ commerce (1,10) ↔ investment (1,10) ↔ productivity (1,10) ↔ earnings (1,09) ↔ disbursement (1,09) ↔ profitable (1,09) ↔ turnover (1,09) ↔ guidance (1,08) ↔ adjustment (1,07).

На основе разработанной лингвистической решетки проектируется лексика логических связей – словарь, обеспечивающий конструирование речевых фрагментов на основании элементов базовой лексики.

Экспериментальные исследования показывают, что использование гипертекстового подхода к структурированию содержания иноязычной подготовки учащихся приводит к радиально-концентрической модели (РКМ) учебного курса. Суть РКМ курса иностранного языка заключается в следующем [2]: на основании сетевого понятийного гипертекста составляется базовый модуль курса, который и образует ядро (центр) проектируемой модели; следующий радиальный уровень проектируется как равномерно расширяющийся, круг знаний, полностью отвечающий требованиям государственной программы иноязычной подготовки старшеклассника; третий радиальный уровень – это система взаимно пересекающихся кругов, каждый из которых включает расширенную относительно второго уровня систему знаний, отвечающую способностям и склонностям учащегося.

Формирование содержания иноязычного курса в виде РКМ, в центре которой гипертекст, а от него радиально расходится сеть вариативных курсов, по сути, эквивалентно нелинейному структурированию дисциплины на основе трех его модулей: базового, основного и расширенного. Содержание базового модуля составляют фундаментальные знания, которые сформированы на основе гипертекста курса. Эти знания генерируют оптимизированную математическими средствами систему фундаментальной языковой подготовки учащихся. Совокупность этих факторов оптимизирует и интенсифицирует процесс обучения. Содержание основного модуля отвечает требованиям государственной программы к дисциплине иностранный язык. Расширенный модуль составляет дополнительный материал, к которому учащийся может обратиться для углубленного изучения отдельных тем курса.

В заключение рассмотрим специализированную методику профилирования иноязычных дисциплин, в основу которой положена компетентностная модель обучения. Технологическую сущность методики раскрывают процедуры: 1. Соотнесение иноязычной дисциплины с определенной сферой компетентности (гуманитарной, социально-экономической и т.д.). 2. Проектирование матрицы профилирования курса в виде таблицы, нулевой столбец которой содержит перечни тем курса, а нулевая строка – ведущие компоненты отдельных сфер компетентности. 3. Установление с помощью матрицы профилирования тем курса наиболее значимых в решении проблемы формирования у старшеклассников конкретной компетенции. 4. Введение в курс дополнительных тем, обеспечивает реализацию задач профильного обучения.

Педагогическая практика показывает, что компетентностная модель обучения в целостной системе профориентации школьников является эффективным дидактическим средством формирования у школьни-

ков представления об образе будущей профессии. Для сравнения результатов обучения в контрольной и экспериментальных группах (КГ и ЭГ) нами было проведено итоговое тестирование учащихся 10 классов (ОУ № 20 г. Липецка): 1. Процент тестов, в которых воспроизведена базовая лексика (более 1/2 её объема): ЭГ–73 %, КГ– 27 %; 2. Использование синонимов и антонимов: ЭГ – 74 %, КГ – 32 %; 3. Последовательность, логичность в раскрытии содержания основных понятий экономики: ЭГ–79 %, КГ– 20 %; 4. Новизна: ЭГ – 62,6 %, КГ– 31,7 %.

Таким образом, предлагаемый гипертекстовый подход к структурированию профилированного курса позволяет и для языковых дисциплин четко зафиксировать в учебном материале его базовую часть и уровни превышения, связанные с формированием у школьников профессионально ориентированных знаний и индивидуальных языковых способностей.

Литература

1. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991.
2. Околелов, О. П. Дидактическая специфика современного вузовского учебника [Текст] / О. П. Околелов // Педагогика. – 2003. – № 10.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ПРОЦЕССА ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ УЧАЩИХСЯ НА МАТЕРИАЛЕ ЭТИЧЕСКИХ БЕСЕД

ЗАХАРОВА Н. А.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 104

Молитва о встрече

Я пришел в этот мир
не для того, чтобы оправдывать твои надежды,
не для того, чтобы отвечать твоим интересам,
не для того, чтобы соответствовать твоим ожиданиям.
И ты пришел в этот мир
не для того, чтобы соответствовать моим ожиданиям,
не для того, чтобы отвечать моим интересам,
не для того, чтобы оправдывать мои надежды.
Потому что я – это я, а ты – это ты.
Но если мы встретились и поняли друг друга – то это прекрасно!
А если нет – ну что ж, ничего не поделаешь.

Известно, что только толерантный учитель может увидеть толерантное отношение учащихся, как к себе, так и друг к другу. Отношения «учитель – ученик», хоть и относятся к типу деловых отношений, но, прежде всего, они «межличностные». Все мы прекрасно знаем, что мы должны относиться к другим, как мы бы хотели, чтобы относились к нам.

Толерантность – в переводе с латинского (*tolerantia*) означает терпение. Если заглянуть в словарь С. И. Ожегова, то найдем три слова, близкие по значению: «терпение», «терпимость», «терпеть». Терпение определяется, с одной стороны, как способность терпеть, с другой – как настойчивость, упорство и выдержка. Терпеть – 1. Безропотно и стойко переносить что-нибудь. 2. Мириться с наличием чего-либо. 3. Испытывать что-то неприятное, тяжелое. 4. Откладывать какие-либо дела. Терпимость используется в значении терпимого отношения к кому-нибудь, чему-нибудь, к чужим мнениям, верованиям, поведению. В английском – это готовность без протеста воспринимать личность или вещь, французском – уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, китайском – проявление великодушия в отношении других, арабском – прощение, снисхождение, мягкость, снисходительность, персидском – терпение, терпимость, выносливость, готовность к примирению.

Выдержка и самообладание – важное для учителя качество. Способность всегда владеть собой, сохранять самообладание, управлять своими чувствами, не терять контроля над своим поведением. А ведь ситуации могут быть самыми неожиданными и возникать стремительно и бурно. Способный, опытный учитель в любой ситуации будет сохранять внутреннее хладнокровие и найдет выход из положения. Сказанное не означает, что учитель всегда искусственно сдерживает свои чувства. Он может и повеселиться, и порадоваться вместе с учениками. Он может и гневаться, и возмущаться, и обижаться (порой это как раз очень важно в воспитательном отношении – ученик должен почувствовать, что его плохой поступок вызывает искренний гнев и возмущение учителя), но при этом не должен терять над собой контроль, переходить на крикливо-злой, грубый и оскорбительный тон. С другой стороны, спокойствие и выдержка не должны переходить в безразличие и равнодушие. Большое значение имеет в этой связи находчивость учителя, способность быстро ориентироваться, решать, как надо вести себя в той или иной ситуации.

Толерантный учитель, педагог осознает, что его воспринимают как образец для подражания, осваивает и использует соответствующие навыки для развития диалога и мирного разрешения конфликтов. Он поощряет творческие подходы к решению проблем, обеспечивает условия

для совместной конструктивной активности участников образовательного процесса и для личностных достижений, не поощряет агрессивное поведение или обостренное соперничество, содействует вовлечению учащихся и родителей в принятие решений и разработку программ совместной деятельности, учит мыслить критически и умеет ценить позиции других, при этом четко регулирует собственную позицию в отношении спорных вопросов, ценит культурное разнообразие и создает условия для признания культурных различий и их проявления в жизни.

Очень часто на уроках возникают ситуации нравственного выбора, и зачастую детям достаточно сложно оценить и сориентироваться в ситуации. Чтобы ребенок мог ориентироваться в ситуации нравственного выбора, необходимо проводить «профилактику» нравственного выбора. Одним из методов работы в данном направлении является нравственная беседа. Безусловно, не всегда учитель может развернуть беседу на уроке о моральных нормах с необходимой полнотой, как требует порой обстановка. Систематическое моральное просвещение детей целесообразно проводить и на специально запланированных, тщательно продуманных и подготовленных этических беседах.

В процессе этических бесед происходит обобщение детских наблюдений, личных впечатлений и переживаний, уже имеющихся знаний, то есть на основе «первичного» материала происходит формирование нравственных представлений и понятий. Этот процесс сложен и для учителя, и для самого ребенка. Моральные понятия, которыми овладевают школьники, способствуют формированию у них нравственных мотивов поведения, умения давать нравственные оценки явлениям общественной жизни, оценки и самооценки поведения.

Очень важно, чтобы беседа происходила не только между учителем и «сильными» учениками, которые хорошо владеют речью, эмоциональны и умеют быстро сформулировать свою мысль или наблюдение, но и со всем классом. Нередко интересные мысли, собственные суждения высказываются теми детьми, которые не так успешны в учебных делах. Это объясняется тем, что детей не тяготит страх сказать что-то неправильное, страх получения плохой оценки. Они говорят о том, что думают, что пережили.

В беседе создаются условия для проявления активности и самостоятельности школьников, для высказывания и отстаивания своих взглядов и суждений, возможны столкновения различных мнений, точек зрения. Важно широко использовать в беседе возможности развивающегося логического мышления учащихся, активизировать его развитие, побуждая школьников к непосредственному участию в обсуждении нравственных проблем. При их обсуждении перед школьником

может возникнуть проблема нравственного выбора. Он должен, руководствуясь усвоенными нормами, выбрать поступок из нескольких возможных. Например: «сказать правду или промолчать», «скрыть свой плохой поступок, который никто не видел, или открыто признать свою вину». Такая постановка проблемных ситуаций обостряет борьбу противоположных мотивов, заставляет школьника принять решение: совершить поступок, ущемляющий в какой-то мере личные желания во имя нравственно должного.

В этической беседе должна осуществляться познавательная деятельность, поэтому очень важно суметь поставить перед детьми общую цель – узнать и понять, какие нравственные нормы и требования существуют в обществе, научиться всегда и везде следовать им, независимо от того, есть ли контроль взрослых или ребят, или его нет. Поэтому содержание и проведение этических бесед предполагает использование методов и приемов, направленных на пробуждение активности каждого ребенка.

Методика проведения этических бесед включает в себя: подготовительный этап, проведение беседы, организацию и оценку повседневной деятельности и отношений детей на основе усвоенных нравственных норм и правил. Подготовительный этап – самый длительный и трудоемкий, включает в себя разнообразную деятельность учителя и детей. Подготовка к беседе: определение темы, подбор материалов и пособий, составление плана, подготовка учащихся. В процессе подготовки к беседе дети получают различного рода задания. Содержание задания, его объем зависят от темы беседы изучаемого явления, от возраста и развития детей.

При проведении беседы по прочитанному очень важно уметь задавать вопросы. Если учитель знает, что у детей недостаточный объем знаний о нравственных нормах, следует задавать вопросы, направленные на воспроизведение события, которому дается нравственная оценка. Перечислим рекомендации к составлению вопроса:

1. Вопрос должен направлять внимание детей на нравственную сторону жизни, поступков, явлений, скрытых за предметными действиями людей. Вопросы следует ставить так, чтобы они помогли ребенку увидеть и выделить отношение человека к чему-либо.

2. Вопрос должен заставить ребенка задуматься над мотивами поступка, увидеть сложную взаимосвязь мотива и результата поступка. Следует задавать вопросы, ответы на которые требуют сравнения различных мотивов при одинаковых поступках, одинаковых мотивах, приводящих к разным поступкам.

3. Вопрос должен заставить детей увидеть нравственные по-

следствия любого поступка для других людей. Для этого ребенок должен обратиться к уже имеющемуся у него опыту.

4. Вопрос должен привлечь внимание школьников к внутренним переживаниям людей, научить ребенка по внешним признакам узнавать о состоянии человека, сопереживать.

Этические беседы с детьми должны проходить в непринужденной обстановке, они не должны носить морализующего характера, назиданий. Дети должны высказывать свои суждения и впечатления свободно. В процессе нравственного воспитания на материале этических бесед толерантность является весьма важным условием успеха, наряду с равноправием, взаимоуважением, как со стороны учителя, так и учащихся.

ВОЗМОЖНОСТИ И СПЕЦИФИКА ПРИМЕНЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ЗАВЬЯЛОВА И. В.

г. Братск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
прогимназия № 1

Сегодня уже никого не приходится убеждать в важности и необходимости введения проектной технологии в образовательный процесс, главная идея которой – направленность учебно-познавательной деятельности школьников на результат. Этот результат называется проектом, что в переводе означает замысел, план.

Метод проектов широко распространен в современной педагогике. Проект, как элемент творчества учащихся, часто рассматривается как альтернатива классно-урочной системе, как органичная составная часть современных педагогических технологий.

Опыт работы учителей начальных классов показал, что выпускники начальной школы при переходе на следующую ступень образования сталкиваются с рядом проблем:

- низкий уровень самостоятельности в учебном процессе;
- неумение следовать прочитанной инструкции, неспособность внимательно прочитать текст и выделить последовательность действий, а также выполнить работу от начала до конца в соответствии с заданием;
- разрыв между поисковой, исследовательской деятельностью учащихся и практическими упражнениями, в ходе которых отрабатываются навыки;
- отсутствие переноса знаний из одной образовательной области в другую, из учебной ситуации в жизненную.

Из этого следует, что надо дополнить урочную и внеурочную систему организации учебного процесса в начальной школе новой формой деятельности учащихся, где они были бы погружены в атмосферу, требующую думать, рассуждать, грамотно излагать свои мысли, то есть могли бы применить все имеющиеся у них знания на практике. Именно поэтому одно из важнейших направлений инновационной деятельности в образовании – технология проектного обучения, цель которого – научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая знания из различных областей, прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения.

Проектное обучение является одной из интегральных технологий четвертого поколения, оно органично взаимосвязано с различными инновационными технологиями в обучении:

1. Технологией проблемного обучения (обеспечение творческого усвоения знаний).

2. Технологией индивидуального обучения (дающая возможность каждому ученику проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей деятельности).

3. Технология группового обучения: (ученик учится работать в группе).

4. Альтернативная технология свободного труда (право выбора).

5. Технология развивающего обучения (учащиеся самостоятельно организуют творческую деятельность).

6. Технология саморазвивающего обучения (право выбора учащихся элективных курсов в старших классах, а в дальнейшем и в выборе профессии). Несомненно, метод проектов весьма эффективен с точки зрения формирования у школьников того набора компетентности, который необходим для успеха их будущих профессиональных занятий.

Конечно, возраст младшего школьника накладывает естественные ограничения на организацию проектной деятельности, но начинать вовлекать учащихся надо обязательно. Именно в младшем школьном возрасте закладывается ряд ценностных установок, личностных качеств и отношений. Если это обстоятельство не учитывать, если этот возраст рассматривать как малозначимый для метода проектов, то нарушается преемственность между этапами развития учебно-познавательной деятельности обучающихся и в последствии не удается достичь желаемых результатов в старших классах.

Одновременно проектные работы детей представляют собой один из способов контроля учащихся, которому придаётся огромное значение в рамках учебного процесса, поскольку:

- успешный самостоятельный творческий поиск является пока-

зателем глубокого усвоения знаний и творческого развития личности;

- знания проявляются в нестандартной, новой ситуации с использованием умений детей из разных образовательных областей;

- выявляется уровень личностного отношения учащихся к учебному труду;

- проявляется умение работать в коллективе и способность брать на себя ответственность за качество выполненной работы;

- детьми проявляется учебная инициатива и самостоятельность, происходит их становление как личностей, способных активно действовать в современной жизни.

Проектное обучение позволяет органично интегрировать знания учащихся из разных областей вокруг решения одной проблемы, дает возможность применять полученные знания на практике, выдвигать при этом новые идеи. Метод проектов помогает активизировать учеников, у большинства детей появляется интерес к новым знаниям, желание добыть их, чтобы применить тут же для решения поставленных в проекте задач. Такая мотивация – стремление успешно разработать тему проекта – оказывается часто более сильной, чем требования родителей и учителей хорошо учиться для получения отличных и хороших оценок. Самым же главным результатом проекта является формирование у детей умения вести себя в условиях, когда требуется в короткое, ограниченное время сделать много разнохарактерных дел, большинство из которых встретились впервые, и надо не растеряться, не испугаться неизвестности, а быстро понять, каких знаний не хватает, решить, где и как эти знания можно получить, а, получив их, сейчас же применить и увидеть результат своих действий. Пройдя такую цепочку, ученик становится гораздо более уверенным в своих силах, у него исчезает страх перед неизвестными ранее делами, страх перед недостатком знаний – он учится учиться.

Практика показала, что метод проекта применим на уроках в начальной школе, он вызывает интерес и живую реакцию детей, дает возможность развития творческих способностей каждого ребенка. Однако педагогу нужно учитывать следующее:

- метод проектов невозможно применить ко всем темам предмета;

- следует четко формулировать предметные задачи уроков с использованием метода проектов;

- учитель должен владеть исследовательскими методами обучения, уметь организовывать работу малых групп;

- следует четко структурировать проект, соблюдать все этапы работы;

- проект может начинаться на уроке и продолжаться во внеурочное время до тех пор, пока не будут получены необходимые результаты;

- для начальной школы желательно использовать краткосрочные проекты;
- для начинающего педагога желательно записывать краткие резюме по результатам наблюдений за учащимися. Это поможет быть более объективным при защите проектов;
- полезно систематизировать все интересные находки для организации выставок детских работ.

Литература

1. Землянская, Е. Н. Учебные проекты младших школьников [Текст] / Е. Н. Землянская // Начальная школа. – 2005. – № 9.
2. Иванова, Н. В. Возможности и специфика применения проектного метода в начальной школе [Текст] / Н. В. Иванова // Начальная школа. – 2006. – № 2.
3. Ильюхина, В. С. Проектирование творческих учебных заданий [Текст] / В. С. Ильюхина // Начальная школа. – 2003. – № 8.
4. Коникова, В. И. Метод проекта в разработке модели урока истории [Текст] / В. И. Коникова // Начальная школа. – 2004. – № 11.
5. Коновалова, Е. Г. Проект как форма организации самостоятельной деятельности учащихся начальной школы [Текст] / Е. Г. Коновалова // Начальная школа. – 2006. – № 11.
6. Политахина, Е. П. Игровые проектирования в начальной школе [Текст] / Е. П. Политахина // Начальная школа. – 2001. – № 11.

ЗДОРОВЬЕ ШКОЛЬНИКА И ОКРУЖАЮЩАЯ СРЕДА

ВАЛИШИНА З. М.

с. Халитово Челябинской области,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
Тахталымская средняя общеобразовательная школа

Человек – высший продукт природы. Но для того чтобы насладиться сокровищами природы, человек должен быть здоровым, сильным и умным.

И. П. Павлов

Здоровый образ жизни – это оптимальная система повседневного поведения, позволяющая человеку максимально полно реализовать

свои духовные и физические качества для достижения душевного, физического и социального благополучия. Здоровый образ жизни создаёт наилучшие условия для нормального течения физиологических и психических процессов, что снижает вероятность различных заболеваний, увеличивает продолжительность жизни человека и его работоспособность. Школа как социальный институт обладает рядом возможностей для успешного формирования установок, привычек и навыков здорового образа жизни, а именно:

- влиять на уровень притязаний и самооценку детей;
- прививать учащимся навыки здорового образа жизни в процессе обучения и осуществлять контроль над их усвоением;
- осуществлять совместную работу с семьёй;
- привлекать различных специалистов (медиков, психологов, социальных педагогов и др.).

Резкое расслоение общества на богатых и бедных привело к росту преступности, наркомании, безработице. Если в советское время человек мог надеяться на защиту и поддержку государства, то сейчас, в период рыночной экономики выживает, прежде всего, здоровый, энергичный, социально адаптированный и активный человек, способный обеспечить для себя более высокий материальный уровень жизни.

Многие люди надеются на медицину, ее современные достижения, новые, дорогостоящие препараты, квалифицированных врачей. Однако медицина ориентирована на болезнь и ее излечение, она бессильна поддерживать, а тем более укреплять и развивать здоровье человека (об этом свидетельствует снижение уровня здоровья населения, рост числа заболеваний и смертности).

Только индивидуальные сознательные усилия человека могут обеспечить повышение уровня его здоровья. В связи с этим несомненно важность мероприятий по повышению уровня здоровья человека, необходим целый комплекс средств социально-педагогического воздействия, использования медицины, искусства, физкультуры, спорта. В этих средствах, особенно в физкультурно-спортивной деятельности, заложены огромные возможности для гуманистического воздействия на духовный мир людей и их физическое состояние.

Проблема заключается в отсутствии целенаправленной деятельности человека по укреплению не только физического, но и духовного, эмоционального, психического здоровья, основная составляющая которого – определенный образ жизни. Как ни странно, в наш информационный век школьники обладают достаточно скудными знаниями о возможностях своего организма, способах поддержания здоровья (чаще всего под здоровым образом жизни они понимают отсутствие

вредных привычек). Это одна из главных причин поведения учащихся, не соответствующего принципам здорового образа жизни, а значит, и причина их низкого уровня здоровья. Поэтому для оздоровления общества важно сформировать у учащихся валеологическую грамотность, ценностное отношение к здоровью.

Основа валеологических знаний – формирование понятий о здоровье и здоровом образе жизни, компонентах и показателях здоровья, основных факторах, определяющих здоровье (наследственность, качество среды обитания, образ жизни), факторах риска, факторах, способствующих укреплению и сохранению здоровья. Все эти понятия включены в раздел «Человек и его здоровье».

Валеологическая грамотность не ограничивается знаниями о способах сохранения здоровья. Знания лишь ориентируют учащихся в окружающем мире, но не определяют их поведение. Для того чтобы учащиеся в своей повседневной жизни ориентировались на полученные знания, следовали принципам здорового образа жизни, необходимо сформировать у них убеждения и соответствующие валеологические умения. В связи с этим важно научить школьников проводить самонаблюдения, анализировать поступки и образ жизни с точки зрения их влияния на здоровье; оценивать функциональное состояние своего организма и отдельных систем органов; проводить при необходимости оздоровительные действия.

Методическое объединение «Биология, химия, физика» создаёт потребностно-мотивационный подход к формированию и развитию личности, а в целом подрастающего поколения новой формации. В рамках недели проводятся мероприятия, экскурсии, Дни здоровья, используются серии практических работ (например: «Оценка состояния здоровья», «Определение влияния образа жизни на состояние здоровья»), викторины «Если хочешь быть здоров», формирующие у школьников сознательную установку на здоровый образ жизни.

При подготовке определяются задачи:

- воспитать у детей ответственное отношение к своему здоровью в противовес нарастающей в среде школьников табако-, нарко-, и алкогольной зависимости;
- сформировать навыки безопасного поведения в природе и в быту;
- сформировать понимание, что здоровье – это бесценный дар.

Мне запомнился праздник, где всё было посвящено... чаю, его значению для здоровья человека, месту в жизненном укладе людей, лечебным свойствам популярного напитка. Зал, в котором будет проходить праздник, необходимо соответствующим образом оформить. Развесить плакаты с юмористическими пожеланиями любителям чай-

ных церемоний: «Пьют чай все, умеют пить немногие», «Вчерашний чай хуже ядовитой змеи», «Чай пьешь – орлом летаешь, водку пьешь – свиньей лежишь»; изречения на тему «Природа и здоровье»: «Ваша пища должна быть лекарством, а ваше лекарство должно быть пищей» (Гиппократ), «Живешь у горы – ешь то, что дает гора, живешь у моря – ешь то, что дает море» (японское народное изречение), «Лук в твоих объятиях – проходит всякая болезнь», «Если не бегаешь, пока здоров, придется побегать, когда заболеешь»; репродукции картин: Л. Я. Волосков. «За чайным столом», Б. М. Кустодиев «Купчиха за чаем», В. Г. Перов. «Чаепитие в Мытищах».

Желательно подготовить книжно-иллюстрационную выставку «Дары природы на вашем столе», «Аптека природы», «Вместо лекарств – чай», а также выставку-продажу напитков и десерта, приготовленных с использованием лесных, полевых растений и ягод (плата – правильные ответы на вопросы).

Учащиеся заранее выбирают растение, о котором расскажут на празднике, подбирают о нем стихи, песни, загадки. Из этого растения они готовят напитки, кремы, лосьоны, оформляют композицию.

Опыт показывает, что создание благоприятной образовательной среды способствует не только прочным знаниям, но и одновременно способствует укреплению здоровью школьника.

ЭТНОКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

ХАСАНОВА Г. В.

с. Халитово Челябинской области,
Муниципальное общеобразовательное учреждение
Тахталымская средняя общеобразовательная школа

Современное человечество насчитывает тысячи народов, почти 200 государств, более 5 млрд. землян. За время существования рода людского сменилось более тысячи поколений. И среди этой огромной массы людей нет двух, которые были бы совершенно одинаковы, каждый имеет свои неповторимые особенности.

Что же объединяет столь разных людей в единое человечество? Прежде всего, единая человеческая культура, возникающая на основе целостного мира. С другой стороны, любая нация, этнос принимает из системы общекультурных человеческих связей только то, что соответствует духовному настрою их уровня развития, уровню развития

возможностей. Появляется мощная тенденция к сохранению своего этноса, своей этнокультуры.

Мы живем в XXI веке. Это век небывалого расцвета науки и техники. И мы не найдем прямого выражения этноспецифических черт образа жизни в области труда и быта ни у рабочего класса, ни у крестьянства, ни у интеллигенции, даже деревня давно уже порвала с натуральным хозяйством, оставляя в своем быту только пережитки узкой этнической особенности. При этом преемственность традиций прервалась, и к настоящему моменту носителей их почти не осталось.

Не говорит ли такая ситуация об исчезновении понятия «этнокультуры» вообще? Все это указывает на хрупкость народных традиций и необходимость бережного к ним отношения. В сохранении и приумножении многовекового этнокультурного наследия огромна роль системы образования.

Детство и отрочество – время, когда формируются нравственные устои и этническое самосознание, когда должны быть заложены семьей, а затем школой культ родного языка, культ предков, культ Родины. Поэтому школа должна стать хранительницей национальных традиций, способствовать воспитанию гражданина, чувства гордости за свой родной язык, историю и культуру.

Как построить учебно-воспитательный процесс, целью которого было бы формирование национального самосознания, этнокультурного развития ребенка, понимание им роли своей нации, этноса в мировом историческом процессе?

Этнокультурное развитие обязательно основывается на включение воспитуемых в творческую деятельность по освоению основ ремесла, фольклора, народных игр, призвано помочь приобщиться к духовным, культурным традициям и ценностям родного народа. Учитель должен укреплять этнокультурные традиции в своей учебно-воспитательной работе. Вся эта работа с детьми должна соотноситься с национально-региональными особенностями той или иной местности.

В настоящее время проблемы этнокультурного развития в нашей школе приобретают первостепенное значение. Наиболее способствуют проникновению элементов этнокультурного освоения младшими школьниками уроки изобразительного искусства.

Урок изобразительного искусства – это особый урок. И требования к нему особые, особые педагогические условия:

- в основе этнокультурного развития лежит системный подход;
- последовательное построение занятий формирует интерес младших школьников к национальной культуре своего народа;
- повышение уровня этнокультурного развития происходит в

процессе приобщения школьников к миру искусств, общечеловеческим и национальным ценностям и через творчество учащихся.

Обязательный минимум содержания образовательного компонента «Изобразительное искусство» в начальных классах нашей школы на сегодняшний день реализует программа «Изобразительное искусство и художественный труд» авторского коллектива под руководством Б. М. Неменского. Программа гибкая, интегрированная, имеет огромный потенциал освоения региональных возможностей. Программа явилась методологической основой составления блока занятий по изучению «Национальных особенностей искусства башкирского народа».

Блок занятий построен так, чтобы дать общие представления о системе взаимодействия искусства с жизнью.

Принципы и методы, применяемые в системе наших занятий по изобразительному искусству, следующие: принцип уподобления; принцип освоения вживания; принцип постоянства связи с жизнью.

Методы: метод педагогической драматургии, привлечения личного эмоционального, визуального и бытового опыта детей; внеклассной, индивидуальной и коллективной поисковой деятельности; свободной раскованной атмосферы поведения на уроках.

Блок занятий по теме «Национальные особенности искусства башкирского народа»:

- «Башкирский народный орнамент»;
- «Украшение башкирского быта»;
- «Башкирский женский костюм»;
- «Башкирский мужской костюм»;
- «Герои башкирских сказок»;
- «Башкирский национальный праздник Сабан-туй».

Приведем конкретный сценарий первого занятия, оправдывающий себя в условиях начальной школы.

Тема: «Башкирский народный орнамент». Задачи:

1. Воспитать эстетическое отношение к окружающей действительности.

2. Развивать умение использовать гармоничное сочетание цветов в составлении композиции башкирского народного орнамента.

3. Научить приемам выполнения элементов башкирского народного орнамента.

Материалы: гуашь (акварельные краски), бумага, кисти.

Зрительный ряд: наглядные пособия, с изображением элементов башкирского орнамента, изображения предметов быта, одежды, где орнамент составляет обязательный компонент художественного оформления.

Музыкальный ряд: башкирские народные мелодии.

Литературный ряд: Р. Г. Азнагулов «Башкирский народный орнамент».

Задание: составление башкирского народного орнамента гуашевыми красками.

Ход урока:

Организационный момент. Приветствие.

Вышивала кукле платье Аниса,

Получались не узоры – Чудеса!

Восприятие нового материала:

– для чего человек украшает свое жилище, предметы быта, одежду?

Каждый народ во все времена стремился сделать красивой любую вещь в своем доме. Какую фантазию и мастерство проявляли в старину башкирские хозяйки, убирая дома ткаными и вышитыми изделиями! Мужчины с большой выдумкой и изобретательностью украшали предметы домашнего обихода резьбой, аппликацией, тиснением на коже.

Обязательным компонентом художественного оформления вещей являлся орнамент. Орнамент – это узор, в котором декоративные элементы повторяются много раз (объяснение с опорой на наглядные пособия).

Орнамент образуется сочетанием геометрических, растительных фигур и элементов. От форм украшаемых предметов орнамент изображается по кругу, в полосе, в квадрате. Отличительной особенностью национального орнамента является символика элементов и цветовая гамма.

Обсуждение вопроса о порядке выполнения башкирского народного орнамента. Показ учителем выполнения элементов и объяснение символики: кушкар – парные завитки, сердцевидные и роговидные фигуры, многоступенчатые геометрические фигуры и т. д. (показ таблицы с башкирской символикой орнаментальных оформлений).

В цветовой гамме орнамента наиболее распространенными были красный, желтый и зеленый цвета. Основой башкирского орнамента является родовая «тамга».

Задание. Выбери форму изображения орнамента и составь свой узор. Заранее продумай место, размер, цвет каждого элемента. Несколько элементов одного цвета выполняй одновременно.

Художественно-практическая деятельность.

Создание башкирского народного орнамента. Самостоятельное выполнение работы с индивидуальной консультацией и коррекцией.

Анализ детских работ: коллективное обсуждение работ, оценивание. В чем своеобразие башкирского народного орнамента?

Итог урока: Что нового узнали из символики башкирского орнамента?

Задание на дом. Рассмотреть интерьер своего дома, чем и как украшен быт.

Данный блок занятий по теме «Национальные особенности искусства башкирского народа» может быть усовершенствован в последствии. Это возможно при условии последовательного и системного подхода к этнокультурному развитию младших школьников на уроках изобразительного искусства.

В процессе работы мы пришли к следующим выводам:

1. Этнокультурное развитие необходимо с раннего детства.
2. Формирование духовно богатой, полноценной личности не возможно без знаний многовековых традиций своего народа.
3. Процесс этнокультурного развития младших школьников должен сохранять целостность, непрерывность, систематичность.
4. Для того чтобы реализовать этнокультурное развитие, нужно не только обогащать знания детей, но и формировать нравственные умения: сопереживать, любить, помогать, уважать и др.

Решение проблемы этнокультурного развития младших школьников на уроках изобразительного искусства показывает, что разработанный нами блок занятий способствует эффективному усвоению знаний национальных особенностей искусства башкирского народа, приобщает школьников не только к миру искусств, но и к общечеловеческим национальным ценностям.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Анисимова И. Д. 71
Афонькина Ю. А. 214
Ахмерова С. Г. 137

Б

Безрукова Е. К. 297
Бережнова Д. Б. 35
Береснева С. В. 20
Бессонов Р. В. 299
Бухвостов Ю. В. 97

В

Валишина З. М. 311
Ванина Е. С. 196
Варникова О. В. 100
Васильев А. Л. 20
Васильева Ю. В. 239
Винник М. В. 247

Г

Галимова Э. З. 39
Герасименко Т. А. 133
Гибадуллина С. Н. 162
Горегляд О. Л. 208
Григорьянц С. В. 167
Гулеева О. В. 24
Гурьянова Т. Ю. 43

Е

Ермакова А. А. 271
Ефанова И. А. 46

Ж

Жадобко Е. Б. 104

З

Забураев Ю. Е. 175
Завьялова И. В. 308

Закиева Л. Г. 108
Зарипов А. Х. 287
Захарова Н. А. 304
Землянский В. В. 3

И

Ильясов Д. Ф. 186

К

Калимуллина Р. В. 162
Керженцева А. В. 7
Кокшаров С. А. 79
Краля Н. А. 50
Кудинов В. В. 279
Кунафин М. С. 137
Курочкина Н. Д. 133
Курьянова С. В. 53

Л

Лемешева Е. Н. 111
Леонтьева И. А. 291
Лесова Н. Г. 100
Лифинцева А. А. 247
Лукина А. В. 253

М

Маризина В. Н. 140
Матвеев А. М. 175
Махмутова Л. Г. 263
Медведева Л. Д. 55
Металова И. Г. 115
Миронова Г. В. 11
Москвина Т. И. 120

Н

Нигаматуллина Р. Н. 162
Нижегородова Л. А. 13

О

Околелов О. П. 133
Омельченко Е. М. 123
Орехова С. В. 256
Орлова Л. Е. 71

П

Пильник Н. А. 258
Пилюгина Е. И. 232
Попова Т. Н. 126

Р

Ремболович Ж. В. 59
Рогожникова И. А. 17

С

Сандирова М. Н. 130
Сафронова О. В. 30
Сеит-Аблаева С. К. 256
Сиверская И. В. 148
Созонтова О. В. 217
Сорокина Е. Н. 221
Ставринова Н. Н. 202
Стрекалова Н. Б. 154

Т

Тимербулатов В. М. 137

У

Узкая М. В. 63

Ф

Фазуллина Н. Р. 178

Х

Хасанова Г. В. 314
Хасьянова Н. Г. 256
Храмцова Л. Н. 20
Худяков В. А. 100

Ш

Шамигулов Ф. Б. 137
Шарипов Б. У. 111
Шафигулина Л. Р. 225
Шилова В. С. 88
Шнейдер Е. М. 67

Э

Эпоева К. В. 167

Я

Ясинских Л. В. 181

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АНИСИМОВА И. Д., зав. кафедрой иностранных языков Самарского филиала Саратовского юридического института МВД России, г. Самара.

АФОНЬКИНА Ю. А., канд. психол. наук, доцент, профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

АХМЕРОВА С. Г., докт. мед. наук, профессор кафедры общественного здоровья и организации здравоохранения ИПО Башкирского государственного медицинского университета, г. Уфа.

БЕЗРУКОВА Е. К., учитель технологии Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Кунашакского района Челябинской области.

БЕРЕЖНОВА Д. Б., канд. пед. наук, доцент Кубанского государственного университета, г. Краснодар.

БЕРЕСНЕВА С. В., зам. директора психологического агентства «Логос-М», г. Братск Иркутской области.

БЕССОНОВ Р. В., главный специалист Департамента образования администрации г. Липецка, г. Липецк.

БУХВОСТОВ Ю. В., ассистент кафедры экономической теории и мировой экономики Орловского государственного аграрного университета, г. Орел.

ВАЛИШИНА З. М., учитель биологии Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Кунашакского района Челябинской области.

ВАНИНА Е. С., канд. пед. наук, зам. директора по учебно-методической работе Стерлитамакского педагогического колледжа, г. Стерлитамак, Республика Башкортостан.

ВАРНИКОВА О. В., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, г. Пенза.

ВАСИЛЬЕВ А. Л., бизнес-тренер, оргконсультант психологического агентства «Логос-М», г. Братск Иркутской области.

ВАСИЛЬЕВА Ю. В., учитель русского языка и литературы Государственного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 25, г. Москва.

ВИННИК М. В., ассистент Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

ГАЛИМОВА Э. З., зам. декана по воспитательной работе факультета Евразии и Востока Челябинского государственного университета, г. Челябинск.

ГЕРАСИМЕНКО Т. А., канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры физики Липецкого государственного технического университета, г. Липецк.

ГИБАДУЛЛИНА С. Н., учитель математики Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Кунашакского района Челябинской области.

ГОРЕГЛЯД О. Л., учитель английского языка Государственного общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 25, г. Москва.

ГРИГОРЬЯНЦ С. В., канд. пед. наук, ст. преподаватель Армавирского государственного педагогического университета, г. Армавир Коаснодарского края.

ГУЛЕЕВА О. В., преподаватель английского языка Читинского педагогического колледжа, г. Чита.

ГУРЬЯНОВА Т. Ю., преподаватель английского языка Чебоксарского экономико-технологического колледжа, г. Чебоксары.

ЕРМАКОВА А. А., аспирант Челябинского государственного педагогического университета, педагог дополнительного образования Муниципального общеобразовательного учреждения Детско-юношеский центр, педагог-психолог Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 99, г. Челябинск.

ЕФАНОВА И. А., доцент Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

ЖАДОБКО Е. Б., канд. пед. наук, доцент кафедры специальной психологии факультета психологии и социальной работы Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

ЗАБУРАЕВ Ю. Е., начальник учебной части, заместитель начальника военной кафедры Ульяновского высшего авиационного училища гражданской авиации (института), г. Ульяновск.

ЗАВЬЯЛОВА И. В., зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального общеобразовательного учреждения прогимназия № 1, г. Братск Иркутской области.

ЗАКИЕВА Л. Г., ст. преподаватель Морской государственной академии им. адмирала Ф. Ф. Ушакова, г. Новороссийск.

ЗАРИПОВ А. Х., Почетный работник общего образования РФ, директор Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Кунашакского района Челябинской области.

ЗАХАРОВА Н. А., учитель английского языка Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 104, г. Челябинск.

ЗЕМЛЯНСКИЙ В. В., канд. пед. наук, Почетный работник общего образования РФ, доцент кафедры профессиональной педагогики и психологии Пензенской государственной технологической академии, г. Пенза.

ИЛЬЯСОВ Д. Ф., докт. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КАЛИМУЛЛИНА Р. В., учитель информатики Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Кунашакского района Челябинской области.

КЕРЖЕНЦЕВА А. В., Отличник народного просвещения РФ, канд. пед. наук, доцент кафедры начального образования Института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Нальчик.

КОКШАРОВ С. А., преподаватель иностранных языков Бийского филиала Современной гуманитарной академии, г. Бийск Алтайского края.

КРАЛЯ Н. А., зам. директора Белоярского технико-экономического колледжа, г. Белоярский Тюменской области

КУДИНОВ В. В., аспирант Челябинского государственного педагогического университета, преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КУНАФИН М. С., докт. мед. наук, профессор, директор ИПО Башкирского государственного медицинского университета, г. Уфа.

КУРОЧКИНА Н. Д., начальник отдела по воспитательной работе Липецкого государственного технического университета, г. Липецк.

КУРЬЯНОВА С. В., преподаватель хореографических дисциплин Тамбовского государственного университета им. Г. Р. Державина, г. Тамбов.

ЛЕМЕШЕВА Е. Н., ассистент кафедры математики и методики её преподавания Борисоглебского государственного педагогического института, г. Борисоглебск Воронежской области.

ЛЕОНТЬЕВА И. А., аспирант Челябинского государственного педагогического университета, преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ЛЕСОВА Н. Г., преподаватель Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, г. Пенза.

ЛИФИНЦЕВА А. А., канд. психол. наук, ст. преподаватель Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

ЛУКИНА А. В., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

МАРИЗИНА В. Н., преподаватель кафедры прикладной информатики Тольяттинской академии управления, г. Тольятти Самарской области.

МАТВЕЕВ А. М., заместитель начальника военной кафедры Ульяновского высшего авиационного училища гражданской авиации (института), г. Ульяновск.

МАХМУТОВА Л. Г., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

МЕДВЕДЕВА Л. Д., канд. пед. наук, доцент кафедры финансов и кредита Сибирской академии финансов и банковского дела, г. Новосибирск.

МЕТАЛОВА И. Г., канд. пед. наук, доцент кафедры английского языка факультета иностранных языков Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары.

МИРОНОВА Г. В., Заслуженный учитель РФ, канд. пед. наук, доцент Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

МОСКВИНА Т. И., доцент кафедры трудового и профессионального образования Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Курганской области, г. Курган.

НИГАМАТУЛЛИНА Р. Н., учитель математики Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Кунашакского района Челябинской области.

НИЖЕГОРОДОВА Л. А., ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ОКОЛЕЛОВ О. П., Заслуженный работник высшей школы РФ, докт. пед. наук, профессор кафедры высшей математики Липецкого государственного технического университета, г. Липецк.

ОМЕЛЬЧЕНКО Е. М., ст. преподаватель кафедры психологии и коррекционной педагогики Мурманского областного института повышения квалификации работников образования и культуры, г. Мурманск.

ОРЕХОВА С. В., канд. техн. наук, доцент Кемеровского технологического института пищевой промышленности, г. Кемерово.

ОРЛОВА Л. Е., ст. преподаватель кафедры иностранных языков Самарского филиала Саратовского юридического института МВД России, г. Самара.

ПИЛЬНИК Н. А., ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии, руководитель отдела по обеспечению безопасных условий жизнедеятельности Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ПИЛЮГИНА Е. И., ст. преподаватель кафедры физической культуры Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

ПОПОВА Т. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры немецкого языка Балашовского филиала Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Балашов Саратовской области.

РЕМБОЛОВИЧ Ж. В., преподаватель Калининградского государственного технического института, г. Калининград.

РОГОЖНИКОВА И. А., преподаватель музыки и фортепиано Воткинского педагогического колледжа, г. Воткинск Удмуртской республики.

САНДИРОВА М. Н., канд. пед. наук, доцент Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

САФРОНОВА О. В., преподаватель английского языка Астраханского социально-педагогического колледжа, г. Астрахань.

СЕИТ-АБЛАЕВА С. К., канд. техн. наук, доцент Кемеровского технологического института пищевой промышленности, г. Кемерово.

СИВЕРСКАЯ И. В., канд. пед. наук, доцент кафедры общей и профессиональной педагогики Армавирского государственного педагогического университета, г. Армавир Краснодарского края.

СОЗОНТОВА О. В., канд. пед. наук, декан факультета общего и дополнительного образования Института развития образования Липецкой области, г. Липецк.

СОРОКИНА Е. Н., канд. пед. наук, доцент Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

СТАВРИНОВА Н. Н., докт. пед. наук, доцент, профессор кафедры общей педагогики и педагогической психологии Сургутского государственного педагогического университета, ведущий научный сотрудник лаборатории региональных исследований, г. Сургут Тюменской области.

СТРЕКАЛОВА Н. Б., преподаватель кафедры прикладной информатики Тольяттинской академии управления, г. Тольятти, Самарской области.

ТИМЕРБУЛАТОВ В. М., докт. мед. наук, профессор, член-корреспондент РАМН, ректор Башкирского государственного медицинского университета, г. Уфа.

УЗКАЯ М. В., зав. отделом управления качеством подготовки специалистов, ст. преподаватель кафедры педагогики и психологии Северного государственного медицинского университета, г. Архангельск.

ФАЗУЛЛИНА Н. Р., учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Кунашакского района Челябинской области.

ХАСАНОВА Г. В., учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения Тахталымская средняя общеобразовательная школа, с. Халитово Кунашакского района Челябинской области.

ХАСЬЯНОВА Н. Г., канд. техн. наук, доцент Кемеровского технологического института пищевой промышленности, г. Кемерово.

ХРАМЦОВА Л. Н., канд. психол. наук, доцент кафедры психологии и педагогики Братского филиала Иркутского государственного университета, директор психологического агентства «Логос-М», г. Братск Иркутской области.

ХУДЯКОВ В. А., преподаватель Пензенского государственного университета архитектуры и строительства, г. Пенза.

ШАМИГУЛОВ Ф. Б., докт. мед. наук, профессор, зав. кафедрой общественного здоровья и организации здравоохранения ИПО Башкирского государственного медицинского университета, г. Уфа.

ШАРИПОВ Б. У., Почетный работник высшего профессионального образования РФ, докт. техн. наук, профессор кафедры математики и методики её преподавания Борисоглебского государственного педагогического института, г. Борисоглебск Воронежской области.

ШАФИГУЛИНА Л. Р., аспирант Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

ШИЛОВА В. С., докт. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного университета, г. Белгород.

ШНЕЙДЕР Е. М., канд. пед. наук, доцент Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

ЭПОЕВА К. В., канд. пед. наук, доцент Армавирского государственного педагогического университета, г. Армавир Краснодарского края.

ЯСИНСКИХ Л. В., канд. пед. наук, доцент кафедры эстетического воспитания Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование как тенденция развития современного общества	
Землянский В. В.	
Интеграция в профессиональном образовании как социально-педагогическая проблема	3
Керженцева А. В.	
Подготовка учителей в условиях гуманизации образования	7
Миринова Г. В.	
Специфика мультикультурного образовательного пространства педколледжа	11
Нижегорова Л. А.	
К вопросу о психологической грамотности молодых супругов как показателя стабильности брака	13
Рогожникова И. А.	
Гендерный подход в музыкальном самообразовании взрослых	17
Храмцова Л. Н., Береснева С. В., Васильев А. Л.	
Структура становления современного предпринимателя с позиции глубинного мотива инициации	20
РАЗДЕЛ 2. Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста	
Гулеева О. В.	
Рефлексивная компетентность в деятельности будущего учителя	24
Сафронова О. В.	
Самоактуализация личности студента как одна из актуальных проблем современного профессионального образования	30
Бережнова Д. Б.	
Профессиональное саморазвитие педагога в поликультурной образовательной среде на основе потенциала фонового знания	35
Галимова Э. З.	
Компетентностный подход к формированию специалиста	39
Гурьянова Т. Ю.	
К вопросу о готовности преподавателей ссузов к эффективному формированию поликультурной компетентности студентов	43
Ефанова И. А.	
Факторы совершенствования практической подготовки в формировании конкурентоспособного специалиста в области строительства	46

Кралья Н. А.	
Научно-методическое обеспечение процесса аттестации педагогических кадров	50
Курьянова С. В.	
Проблемы профессиональной направленности в современной психологии и педагогике	53
Медведева Л. Д.	
О модели специалиста экономического профиля	55
Ремболович Ж. В.	
Развитие конфликтологической готовности как цель профессионального экономического образования	59
Узкая М. В.	
Мониторинг удовлетворенности работодателей качеством профессиональной подготовки выпускников вуза	63
Шнейдер Е. М.	
Основные проблемы реализации компетентностного подхода в образовании современного специалиста	67
РАЗДЕЛ 3. Методическое и организационно-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров	
Анисимова И. Д., Орлова Л. Е.	
О совершенствовании методического обеспечения преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык» в юридическом вузе . .	71
Кокшаров С. А.	
Индивидуализация учебного процесса в модульной технологии при обучении иностранному языку в вузе	79
Шилова В. С.	
Социально-экологическое образование студентов: принципы функционирования	88
Бухвостов Ю. В.	
Перспективы создания технопарковых структур на базе аграрного вуза (на примере Орловской области)	97
Варникова О. В., Худяков В. А., Лесова Н. Г.	
Актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам в техническом вузе как фактора профессионализации . . .	100
Жадобко Е. Б.	
Педагогические условия формирования активности студентов на занятиях по зоопсихологии и сравнительной психологии	104
Закиева Л. Г.	
Стилистика современного английского языка. Газетный стиль	108

Лемешева Е. Н., Шарипов Б. У. Особенности преподавания математики на заочном отделении . . .	111
Металова И. Г. Педагогические основы подготовки будущих учителей для сельских школ	115
Москвина Т. И. Рефлексивный практикум в системе дополнительного профессионального образования	120
Омельченко Е. М. Актуальные вопросы музыкальной педагогики в системе повышения квалификации работников специального (коррекционного) образования	123
Попова Т. Н. Проектная методика как эффективный способ обучения иностранным языкам	126
Сандирова М. Н. Подготовка магистрантами мультимедийных лекций по информатике как форма активизации самостоятельной работы	130
РАЗДЕЛ 4. Функции учреждений общего, профессионального и дополнительного профессионального образования в реализации проекта «Информатизация системы образования»	
Курочкина Н. Д., Герасименко Т. А., Околелов О. П. О дидактической сущности интерактивных образовательных систем	133
Тимербулатов В. М., Кунафин М. С., Шамигулов Ф. Б., Ахмерова С. Г. Дистанционные формы повышения квалификации специалистов в системе непрерывного образования человека	137
Маризина В. Н. Информационные технологии в подготовке студентов к самореализации в информационном обществе	140
Сиверская И. В. Внедрение информационных технологий в учебный процесс педагогического вуза	148
Стрекалова Н. Б. Профессиональная подготовка гуманитарных специальностей в условиях глобальной информатизации	154
Калимуллина Р. В., Гибадуллина С. Н., Нигаматуллина Р. Н. Интегрирование уроков информатики и математики с использованием программы «Advanced grapher»	162

Эпоева К. В., Григорьянц С. В.	
Применение информационно-коммуникационных технологий в профильном обучении в сельских школах.	167
Матвеев А. М., Забураев Ю. Е.	
Концептуальные положения информационной подготовки специалистов	175
Фазуллина Н. Р.	
Использование компьютерных технологий на уроках русского языка и литературы	178
Ясинских Л. В.	
Электронное учебное пособие как средство модернизации художественно-эстетического образования	181
РАЗДЕЛ 5. Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования	
Ильясов Д. Ф.	
Приоритетный национальный проект «Образование» и системные эффекты	186
РАЗДЕЛ 6. Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении	
Ванина Е. С.	
Психолого-педагогические аспекты инновационной деятельности	196
Ставринова Н. Н.	
Организация исследовательской деятельности педагогов города Сургута и Сургутского района и готовность к её осуществлению	202
Горегляд О. Л.	
Новые технологии обучения английскому языку	208
Афонькина Ю. А.	
Проблема организации экспериментальной деятельности в системе повышения квалификации педагогов	214
Созонтова О. В.	
Личностно ориентированные технологии повышения квалификации педагогов	217
Сорокина Е. Н.	
Инновационные процессы в образовании	221

РАЗДЕЛ 7. Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении	
Шафигулина Л. Р.	
Реализация педагогических условий самоактуализации личности молодого учителя в рамках внутришкольной методической работы	225
Пилюгина Е. И.	
Педагогическое сопровождение образовательного процесса как необходимая технология в повышении его эффективности	232
Васильева Ю. В.	
Экзамен по русскому языку в формате ЕГЭ: методика написания блока С (сочинение)	239
Лифинцева А. А., Винник М. В.	
Отношение педагогов к слабослышащим школьникам	247
Лукина А. В.	
Модель организации диагностической деятельности психолога в условиях образовательного учреждения	253
Орехова С. В., Хасьянова Н. Г., Сеит-Аблаева С. К.	
Основные направления организации методической работы	256
Пильник Н. А.	
Борьба с терроризмом. Содержание, цели и особенности	258
РАЗДЕЛ 8. Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования	
Махмутова Л. Г.	
Виды деятельности младшего школьника в процессе формирования предметных образовательных компетенций	263
Ермакова А. А.	
Социальная компетентность подростков: структурно-типологический анализ	271
Кудинов В. В.	
Решение экспериментальных задач и заданий как вид самостоятельной работы учащихся	279
Зарипов А. Х.	
Реализация отдельных направлений Концепции Федеральной целевой программы «Дети России на 2007–2010 гг.» в условиях сельской школы	287
Леонтьева И. А.	
Психологические предпосылки обучения школьников научному объяснению изучаемых явлений	291

Безрукова Е. К.	
Метод проектов в обучении технологии	297
Бессонов Р. В.	
О методологической специфике профилирования языковых учебных курсов	299
Захарова Н. А.	
Толерантность как условие процесса нравственного воспитания учащихся на материале этических бесед	304
Завьялова И. В.	
Возможности и специфика применения проектной технологии в начальной школе	308
Валишина З. М.	
Здоровье школьника и окружающая среда	311
Хасанова Г. В.	
Этнокультурное развитие младших школьников на уроках изобразительного искусства	314
Алфавитный указатель	319
Сведения об авторах	321

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

Материалы IX Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 3

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: И. А. Леонтьева, В. В. Кудинов
Технический редактор И. А. Леонтьева
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 03.04.08. Подписано в печать 14.04.08.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 20,86. Тираж 250 экз. Заказ № 576.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8–351) 263–93–98