

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ

821651873213
825181
6321687462184
821632148614784987
82134678768412
210324168476213
143854638563462
82213546354
8251654
41654653654
8216++84
8216846
4165416546546
821654684987498
821203541
21242452
8513548
821354546+54
6516512
1654654654
6546546546
816846
8211+541+65
681846321
4516685416
416532131354354
165416516353
6546546546
654+654+654165



**Материалы
V Всероссийской
научно-практической
конференции**

ЧАСТЬ II

14 ноября 2006 г.

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

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

Материалы V Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 2

14 ноября 2006 г.

Челябинск

УДК 371
ББК 74.5
М 86

М 86 Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы V Всероссийской научно-практической конференции : в 6 ч. Ч. 2 / Челяб. ин-т перепод. и пов. квал. раб. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – Челябинск : Изд-во «Образование», 2006. – 333 с.
ISBN 5–98314–197–Х.

Ответственный редактор

Д. Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

В. Н. Кеспилов, И. Г. Николаев, М. И. Солодкова, А. Г. Обоскалов,
И. Б. Едакова, А. В. Кисляков, В. М. Кузнецов, Г. А. Гребнева,
Л. Г. Махмутова, С. И. Мильковская

УДК 371
ББК 74.5

ISBN 5–98314–197–Х

© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования.
© Информационно-издательский учебно-методический центр «Образование».

РАЗДЕЛ 1

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

МОДЕРНИЗАЦИЯ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ФИЗКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НОВЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

ЧЕРНЫШЕВА Л. Г.

*г. Хабаровск, Дальневосточный государственный
гуманитарный университет*

Глубокие экономические, политические и социальные преобразования нашего общества, вхождение России в Болонский процесс выдвинули сложнейшие задачи перед системой высшего образования, направленные на решение проблемы качества подготовки специалистов.

Процесс модернизации высшего профессионального образования в области физической культуры и спорта вписывается в общую стратегию образовательной политики государства. Тем не менее, общество не в полной мере удовлетворено результатом и качеством работы учебных заведений по подготовке специалистов по физической культуре. Очевиден разрыв между степенью подготовленности выпускников к работе в новых социально-экономических условиях и растущими запросами общества. Реальным становится угроза профессиональной некомпетентности. Многие выпускники не соответствуют своему статусу, не оправдывают социальных ожиданий, обладают стандартным мышлением, ориентированным на узкое понимание своих задач в области оптимизации состояния здоровья населения, их физической подготовленности, мало проявляют инициативу и творчест-

во в профессиональной деятельности. Тем не менее, проблема укрепления здоровья всех групп населения связывается повышением качества подготовки специалистов в сфере физической культуры и спорта [15; 19; 20; 23; 24 и др.].

Все более острыми становятся противоречия между утвердившимся в реальной практике новым типом профессиональной деятельности педагога по ФК с ее личной направленностью и сложившейся моделью высшего профессионального образования, которая нацелена на передачу профессионально необходимых знаний, умений и навыков и отличающуюся ограниченностью возможностей выбора содержания, образовательных траекторий, форм повышения образовательного уровня [13].

В связи с существующей социально-экономической ситуацией в нашей стране проблема совершенствования подготовки специалистов в высшей школе в целом и в области физической культуры, в частности, приобретает особую значимость в процессе формирования социально ценностных ориентиров. Это также связано с тем, что основная цель образования заключается, прежде всего, в упреждающей подготовке специалиста, рассчитанной на решение принципиально новых задач, для решения которых ему потребуется наличие таких качеств, которые пока просматриваются лишь как тенденции по отношению к желаемому будущему [9; 26].

Наблюдаемые глобальные тенденции резкого возрастания роли человеческого фактора в развитии постиндустриальной, информационной цивилизации, также как и общенациональные потребности российского общества, связанные с модернизацией и постепенной интеграцией в единое мировое сообщество, требуют новых форм и методов преподавания, адекватным существующим реалиям и определяют актуальность поставленной проблемы.

В своей работе мы поставили следующие задачи: проанализировать перспективы интеграции системы высшего физкультурного образования в единое образовательное Европейское пространство и определить основные направления модернизации высшего профессионального образования в области физической культуры и спорта.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. записано: модернизация образования – это политическая и общенациональная задача, цель которой состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования. Модернизация образования должна привести к достижению нового качества российского образования на основе сохранения его фундаментальности и соответ-

ствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества, государства.

Главная цель профессионального физкультурного образования заключается в подготовке высококвалифицированных специалистов для всех звеньев системы физической культуры и спорта на основе реального спроса на их услуги, в их способности обеспечить качественное педагогическое сопровождение всего многообразия физкультурно-оздоровительных программ в различных образовательных учреждениях и других организационных структурах физической культуры и спорта.

Современные тенденции развития высшего образования определяют существенное изменение подходов к стратегии модернизации высшего профессионального образования в области физической культуры и спорта. К настоящему времени четких теоретических и методических подходов, единого мнения специалистов по этому вопросу не существует. И все же ряд авторов [5; 6; 13; 21 и др.] основополагающим принципом инноваций высшей педагогической системы в сфере физической культуры видят в фундаментализации гуманитарного знания, его направленности на высокое профессиональное, духовно-ценностное и общекультурное развитие личности студента.

По мнению С. В. Дмитриева [12; 13], модернизация образования в сфере физической культуры возможна в создании антропно-деятельностных технологий, позволяющих профессиональному работнику преодолеть отчужденное отношение к миру, самому себе, другим людям, обществу в целом. В антропных образовательных технологиях критерием качества является соответствие вузовских стандартов потребностям личности, ориентированной на профессионально-педагогическую деятельность. В их основе лежат фундаментальные идеи: 1) признание уникальности каждого человека; 2) признание того факта, что каждый человек находится в постоянном развитии; 3) признание значимости ценностей в развитии человека; 4) признание того, что каждый человек постоянно оказывается перед лицом свободного выбора и принятия решения (на основе ценностных систем) и соответствующей ответственности за результат; 5) акцент на будущем (целеустремленность) и его императивная роль относительно настоящего.

Обновление и углубление содержания высшего физкультурного образования, связанное прежде всего с наиболее полной реализацией его культуuroобразующей и гуманизирующей функций, следует начинать не с переформулировки его целей и задач, не с модернизации вузовских стандартов и обучающих технологий, а с пересмотра онтоло-

гических оснований теории физической культуры и профессионально-деятельностной парадигмы [24], формирования нового образа мира и новой, вписанной в этот образ системы культурной деятельности личности [6], интегративного взаимодействия мотивационно-нравственного, познавательного и двигательного компонентов личности студентов [27].

В современном динамичном обществе меняются цели образования: ведущей становится не трансляция опыта прошлых поколений поколениям будущим, а обеспечение человеком будущего творения, что требует изменения качества человека, а, следовательно, и нового содержания знания (прежде всего методологического характера), предлагаемого ему в системе образования. В содержании образования при переходе от репродуктивно-педагогической цивилизации к цивилизации креативно-педагогической доминантными становятся компоненты, выполняющие: исследовательскую, информационно-организующую, прогностическую, ориентировочно-регулятивную, конструктивно-преобразующую, оценочно-селективную, интегративную функции [18]. Наиболее же существенной функцией системы образования является воспроизводство специфики духовности, связанной с формированием ценностно-нормативной сферы сознания личности [16] поскольку именно система ценностей входит в ядро личности и выступает в качестве мировоззренческой основы всех сфер и аспектов ее жизнедеятельности [25]. Социокультурологическое содержание физической культуры, ее гуманистическая и гуманитарная направленность привела к обоснованию принципов (единство мировоззренческого, интеллектуального и телесного компонентов; деятельностного подхода; оптимизации и др.) физкультурного воспитания [20]; путей его совершенствования на базе конверсии высоких технологий спортивной подготовки [1].

В качестве одного из основных направлений модернизации высшего профессионального образования выделено обеспечение реальной многоуровневости высшего профессионального образования. Одним из важных достоинств многоуровневой (адаптивной) системы является возможность достигнуть уровня высшего образования развитых стран мира (аккредитация направлений подготовки специалистов). Несмотря на то, что второй образовательный уровень формально позволяет студенту получить высшее образование, признания кредитно-модульной системы обучения и полноценности диплома бакалавра в обществе еще не наступило [17; 22].

Многие исследователи считают, что ключевым направлением модернизации образования в сфере физической культуры и спорта

станет использование новых информационных технологий, компьютеризация учебных заведений, инновационная деятельность профессорско-преподавательского состава вузов [3; 4; 14; 17 и др.].

На сегодняшний день разработаны программные и мультимедийные комплексы для изучения спортивно-педагогических дисциплин [7; 10; 11], подготовлены к изданию и тиражированию электронные учебники, ориентированные на использование студентами физкультурных вузов [2; 28], проводятся эксперименты в области разработки дистанционных курсов обучения для специалистов физкультурного профиля [28].

Оптимизация образовательного процесса современного вуза возможна при учете особенностей (физических, психических, социальных, духовных) личности студентов, уровня культуры общества, специфики образовательного материала, социального заказа на специалиста, условий работы вуза, развитии деятельности каждого студента от информационно-знакового до целе-результативного и духовно-практического уровней [29].

Р. М. Городничев [8] называет следующие основные условия подготовки специалистов нового типа: непосредственное участие студентов в научно-исследовательской и производственной деятельности; привлечения и отбора в вуз талантливых абитуриентов; соответствующая материально-техническая база; компьютеризация вуза; открытие новых специальностей; использование графиков индивидуального обучения для перспективных спортсменов и студентов старших курсов, работающих по специальности; внедрение интенсивных методов обучения.

Таким образом, перед образованием стоят весьма непростые задачи: с одной стороны, необходимо сохранить сильные стороны российской образовательной системы, а с другой – систему образования необходимо сделать гибкой и адаптивной с тем, чтобы в новых условиях, отвечая как на потребности и интересы личности, так и на запросы изменяющейся экономики и складывающегося рынка труда, она сохранила свою роль как одного из ведущих факторов общественного развития.

Еще недостаточно проведено исследований в системе высшего физкультурного образования по адаптации основных положений болонского процесса к отечественной системе образования и отсутствие конкретных предложений относительно формирования содержания образования, структуризации учебного материала по отдельным дисциплинам, критериев оценивания знаний.

Несмотря на первые положительные результаты, еще не оценена роль инновационных процессов, информационных технологий, их влияния на модернизацию системы высшего физкультурного образования с целью завоевания определенного сегмента на мировом рынке образовательных услуг.

Для модернизации высшего профессионального образования в области физической культуры необходимы комплексные исследования в таких научных областях, как педагогика, психология, акмеология и социология для создания целостной и объективной картины профессиональной деятельности будущего специалиста.

Подготовка профессиональных кадров происходит сегодня в сложной и многоаспектной социально-экономической обстановке, которая в значительной степени детерминирует направленность и содержание профессиональных интересов и потребностей студенческой молодежи. Особенно важно формирование у занимающихся интереса и потребности в освоении многообразных ценностей физической культуры. В связи с этим взаимоотношения занимающихся и преподавателей целесообразно строить с учетом перевода их из объект-субъектной формы в субъект-субъектную взаимно мотивированную педагогическую деятельность. Думается, что реализация разработанной нами программы психологического сопровождения на этапе обучения в вузе позволит вузу осуществить подготовку специалистов, способных внести весомый вклад в развитие сферы физической культуры и спорта.

Литература

1. Бальсевич, В. К. Онтокинезиология человека [Текст] / В. К. Бальсевич. – М. : Теория и практика физической культуры, 2000. – 275 с.
2. Богданов, В. М. Информационные технологии обучения в преподавании физической культуры / В. М. Богданов, В. С. Пономарев, А. В. Соловов // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 8. – С. 55–59.
3. Бышевец, Н. Г. Адаптация основных положений Болонского процесса в системе высшего физкультурного образования [Текст] / Н. Г. Бышевец, Л. П. Богачук // Физическое воспитание студентов творческих специальностей: сб. науч. трудов / под ред. С. С. Ермакова. – Харьков : ХГАДИ (ХХПИ), 2005. – № 3. – С. 70–76.
4. Бышевец, Н. Г. Инновационные процессы в функционировании высших учебных заведениях физкультурного профиля [Текст] / Н. Г. Бышевец, К. Н. Сергиенко // Физическое воспитание студентов

творческих специальностей: сб. науч. трудов / Под ред. С. С. Ермакова. – Харьков : ХГАДИ (ХХПИ), 2005. – № 8. – С. 11–117.

5. Вижиченко, В. Л. Гуманизация профессионального образования в физической культуре [Текст] / В. Л. Вижиченко, А. А. Чунаев // Теория и практика физической культуры – 2002. – № 12. – С. 15–19 .

6. Виленский, М. Я. Студент как субъект физической культуры [Текст] / М. Я. Виленский // Теория и практика физической культуры – 1999. – № 10. – С. 2–5.

7. Волков, В. Ю. Компьютерные технологии в физической культуре, оздоровительной деятельности и образовательном процессе / В. Ю. Волков // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 4–5.

8. Городничев, Р. М. Подготовка специалистов в Великолукском государственном институте физической культуры: состояние и перспективы [Текст] / Р. М. Городничев // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 9. – С. 2–5.

9. Дементьев, В. Л. Новый методологический подход в подготовке специалистов-тренеров на выпускающих кафедрах РГУФКА [Текст] / В.Л. Дементьев // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 9 . – С. 45–48.

10. Дмитриев, О. Б. Статистическая экспертная система «Соревнования по каратэ-до» для подготовки судей, тренеров и спортсменов к соревнованиям [Текст] / О. Б. Дмитриев, Э. Р. Ахмедзянов // Теория и практика физической культуры. – 2001. – № 11. – С. 43–45.

11. Дмитриев, О. Б., Ахмедзянов, Э. Р., Калинина, Е. А. Совершенствование учебного процесса по курсу «Биомеханика» на основе применения компьютерных мультимедиа информационных технологий [Текст] / О. Б. Дмитриев, Э. Р. Ахмедзянов, Е. А. Калинина // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 10. – С. 10–14.

12. Дмитриев, С. В. Антропные принципы в современной науке и образовательных технологиях физической [Текст] / Дмитриев С. В. // Теория и практика физической культуры. – 2004. – № 12. – С.2–9.

13. Дмитриев, С. В. Смыслопорождающие механизмы деятельностного сознания личности творца [Текст] / Дмитриев С. В. // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка – 2001. – № 2. – С. 4–10.

14. Дюпина, Н. А. Повышение профессиональной подготовленности специалистов в области физической культуры и спорта на основе использования в процессе обучения современных информационных технологий и технических средств [Текст] / Н. А. Дюпина, С. О. Герасименко // Физическое воспитание студентов творческих специальностей

стей: сб. науч. трудов / Под ред. С. С. Ермакова. – Харьков : ХГАДИ (ХХПИ). – 2005. – № 3. – С. 97–104.

15. Ершова, Н. Г. Профессионально-личностное развитие студентов в условиях психолого-педагогического сопровождения в вузе физической культуры [Текст] / Н. Г. Ершова // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 9 .

16. Запесоцкий, А. С. Образование: философия, культурология, политика [Текст] / А. С. Запесоцкий, – М. : Наука, 2002. – 456 с.

17. Захаров, А. А. Проблемы и перспективы развития университетского образования в области физической культуры и спорта [Текст] / А. А. Захаров // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 5. – С. 50–52.

18. Колесникова И. А. Образование как фактор изменения человека [Текст] / И. А. Колесникова // Образование: будущее России и человечества. – СПб., 1993. – С.13–17.

19. Костюченко, В. Ф. Концепция специального профессионального образования в вузах физической культуры в современных условиях [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. Ф. Костюченко. – СПб., 1996. – 419 с.

20. Лубышева, Л. И. Концепция модернизации профессиональной подготовки специалистов по физическому воспитанию и спорту (авторский проект) [Текст] / Л. И. Лубышева, В. А. Магин // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 12. – С. 13–16.

21. Магин, В. А. Контекст модернизации высшего профессионального физкультурного образования [Текст] / В. А. Магин // Теория и практика физической культуры. – 2005. – № 4. – С. 39–41.

22. Маркин, В. П. Многоуровневая структура высшего образования в области физической культуры [Текст] / В. П. Маркин // Труды ученых ГЦОЛИФКа: 75 лет : ежегодник. – М., 1993. – С. 123–126.

23. Матвеева, Л. М. Социальные проблемы повышения влияния физкультурно-оздоровительной деятельности на здоровье населения: дис. ... канд. соц. наук: 22.00.04 / Л.М. Матвеева. – Уфа, 2004. – 165 с.

24. Наталов, Г. Г. Стратегия развития физической культуры и парадигма синергетики [Текст] / Г. Г. Наталов, В. Е. Козловцев // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 4. – С. 2–11.

25. Николаев, Ю. М. Физическая культура и основные сферы жизнедеятельности человека и общества в контексте социокультурного анализа [Текст] / Ю. М. Николаев // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 8. – С. 2–9.

26. Свищев, И. Д. Основные направления совершенствования профессиональной подготовки студентов ИФК, специализирующихся

по видам борьбы и восточных единоборств [Текст] / И. Д. Свищев // Теория и практика физической культуры. – 1999. – № 2. – С. 11–15.

27. Собянин, Ф. Н. Профессиональная подготовка учителей физической культуры на основе культурологического подхода : дис. ... д-ра пед. наук [Текст] : 13.00.04 / Ф. Н. Собянин. – СПб., 2001. – 297 с.

28. Уткина, Т. В. Педагогическое обоснование компьютерной учебной деятельности в высших учебных заведениях физкультурного профиля на примере преподавания математической статистики [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. В. Уткина. – М., 2000. – 23 с.

29. Черкасов, В. А. Концепция формирования профессиональных качеств специалиста на факультете физической культуры и безопасности жизнедеятельности современного вуза [Текст] / В. А. Черкасов, В. Г. Макаренко // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 10. – С. 6–9.

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К ГОСУДАРСТВЕННЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ СТАНДАРТАМ НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ

ВАСИЛЬЦОВА Л. И., СПИВАК М. Э., ЗИННАТОВА Р. Ш.

*г. Екатеринбург, НОУ ВПО Европейско-Азиатский институт
управления и предпринимательства*

В настоящее время совершенно справедливо признаются ключевые факторы экономического роста – инновации и человеческий капитал. Ориентация на потребности общества и экономики, развитие человека, запросы международного рынка труда создают успешные предпосылки для повышения качества образования.

Европейско-Азиатский институт управления и предпринимательства уже 15 лет ведет подготовку специалистов в области предпринимательской деятельности, экономики организаций, финансов, бухгалтерского учета, коммерции, менеджмента, мировой экономики, прикладной информатики. За этот сложный для страны и системы высшего образования период институтом подготовлено почти три тысячи специалистов, которые успешно работают в бизнесе, государственных и муниципальных структурах.

Государственные образовательные стандарты обеспечили ряд позитивных изменений, связанных с улучшением качества подготовки специалистов. Единые требования и подходы к организации учебного

процесса, основанные на современных технологиях обучения, обуславливают высокий уровень знаний, структуру квалификационных характеристик, возможность быстрой адаптации к практической деятельности. Однако сохраняются и серьезные проблемы, среди которых следует выделить несоответствие потребностям рынка труда, требованиям работодателей. Изменения в международном разделении труда, Болонский процесс, предусматривающий двухуровневую подготовку, актуализируют необходимость четких представлений о компетенциях бакалавров и магистров.

Учебно-методические объединения проводят активную работу по формированию моделей компетенций бакалавров и магистров. В ходе их обсуждения формируются различные точки зрения на структуру компетенций. Полагаем, что она зависит от решения важных вопросов. Во-первых, кем по существу является бакалавр? Во-вторых, следует сохранить или изменить ядро дисциплин? В-третьих, модель компетенций должна отражать значение междисциплинарных проектов, экономико-математических методов. Какие изменения следует внести в связи с этим в учебный процесс?

Бакалавры, прежде всего, должны быть способны качественно исполнять профессиональные функции. В свою очередь и работодатели должны сформировать четкие требования к исполнительским качествам бакалавра. Однако многие из них не могут определить совокупность компетенций выпускников.

На наш взгляд, организация учебного процесса должна отражать комплекс дисциплин, предусмотренных образовательным стандартом, с учетом положительного опыта прошлых лет. При этом региональная составляющая образовательного стандарта должна быть увеличена в силу многообразия особенностей региона.

Модель компетенций, содержащая социально-коммуникативные, общенаучные, профессиональные и специальные компетенции, требует координации работы кафедр, преподавателей, в процессе которой реализуется междисциплинарный характер. Информационные технологии дают такую возможность. Такие подходы способствуют повышению качества обучения студентов.

Наши исследования, проведенные в бухгалтерских и экономических службах организаций санаторно-курортного комплекса, показывают, что в значительной степени молодые специалисты удовлетворяют требованиям работодателей. Однако, как правило, им не хватает практических навыков, особенно при работе в экономических службах, выполняющих разноплановые функции. Работодатели рассчитывают на готовых специалистов, умеющих выполнять базовые

профессиональные функции в технологическом процессе, но сами не стремятся к участию в подготовке специалистов, привлечении их на практику, возмещению какой-либо части затрат, связанных с обучением. Действующие на рынке труда экономические механизмы использования рабочей силы в данном аспекте слабо способствуют повышению качества образования.

Учитывая, что студенты испытывают большие затруднения в поиске базы практики, объекта исследования в процессе выполнения курсовых и дипломной работ, усиливается акцент на технологии, формирующие способности к быстрой адаптации к высоким требованиям работодателей, новых подходах к формированию способностей саморазвития и непрерывного самообразования выпускников.

КОНЦЕПЦИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

БЕРЕЖНАЯ Г. С.

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

Содержание психолого-педагогической подготовки студентов университета постоянно расширяется, отвечая на изменения требований, предъявляемых к педагогу практикой школы. В настоящее время, наряду с дидактическим и психологическим аспектами цикл психолого-педагогических дисциплин включает подготовку будущих педагогов к вероятным реальным событиям школьной действительности, в частности, к конфликтам. Насколько актуально конфликтологическое направление в подготовке специалистов для образовательных учреждений? Для решения данного вопроса обратимся к анализу характера образовательного социума.

По данным социально-педагогических исследований [1], педагогический социум характеризуется:

- высоким уровнем напряженности педагогического труда;
- устойчивым, инерционным характером происходящих конфликтов;
- работой всех участников учебно-воспитательного процесса в режиме интенсивной конфликтности;
- повышенным эмоциональным тонусом, приводящим к снижению роли интеллектуального компонента участников конфликта;

- стрессонасыщенностью взаимоотношений педагогов и администрации школы, связанных с постоянным оцениванием и контролем их профессиональной деятельности;
- проблемным внутренним состоянием учителя;
- несбалансированностью неформальных и формальных отношений в школьном коллективе.

Все это приводит к выводу, что конфликтность является закономерностью функционирования педагогического социума. Однако, как показывают социологические исследования, разрешение конфликтов между учителем и учениками чаще всего производится репрессивными, административными методами: «66,7 % учителей пресекают конфликты с учащимися путем наложения на них различных санкций (самостоятельно, с помощью родителей, через администрацию)». [3]. Настораживает и отношение педагогов к конфликту как способу взаимодействия: более половины респондентов не смогли определить роль конфликта в развитии коллектива, выявить его конструктивные функции. Слабая конфликтологическая подготовка педагогов и руководителей образовательных учреждений, неумение на практике управлять школьными конфликтами, находить оптимальные способы их предупреждения и преодоления, как правило, негативно сказываются на организации учебно-воспитательного процесса в школе. Подтверждает данное положение и анализ типичных обращений участников педагогического процесса к психологу: Учительница привела к психологу «трудного» подростка: «Сил моих больше нет! Сделайте что-нибудь! Постоянно срывает мне урок!». Родительница: «Проблемы со старшей дочерью. Грубит, делает всё наоборот. Наши отношения в последнее время ухудшились». Учительница: «Директор школы меня почему-то невзлюбил. Всё делаю как надо, но он постоянно меня критикует». Старшеклассница: «Мне ничего не хочется делать. Внутри – тоска, слабость... Всё раздражает, сама себе становишься противной. Кажется, что всё в жизни плохо, бессмысленно и я никому не нужна» [4].

Как видим, навыки предупреждения и разрешения конфликтных ситуаций с учетом особенностей школьного социума, личностного компонента в конфликте, умение обеспечивать благоприятный морально-психологический климат, крайне необходимы сегодня педагогам.

Таким образом, исходя из требований общества и профессиональной деятельности, педагог должен обладать конфликтологической компетентностью, понимаемой как компонент его профессиональной компетентности, подготовленность и способность к практи-

ческой работе с конфликтами в образовательном учреждении. Следовательно, профессионально-конфликтологическая компетентность должна рассматриваться в качестве эталонной цели конфликтологической подготовки педагога. Это первое концептуальное положение.

Исходя из вышеизложенного, возникает вопрос: какой подход к организации профессиональной подготовки педагога может обеспечить формирование его профессионально-конфликтологической компетентности?

В качестве такого подхода нами рассматривается конфликтно-средовой подход. Определяя конфликтно-средовой подход как единство его конфликтологического и средового компонентов, отметим, что его первый компонент соотносится с конфликтологическим подходом. В педагогической теории и практике имеются предпосылки, позволяющие выделить конфликтологический подход в качестве методологической основы профессионального образования: конструктивное отношение к конфликту в педагогическом процессе (И. П. Андриади, Н. В. Гришина, М. М. Рыбакова, Н. Е. Щуркова и т.д.); рассмотрение конфликтной ситуации и конфликта как педагогического средства – в качестве метода воспитания, обучения, развития (Б. Т. Лихачев, Н. Е. Щуркова, Б. И. Хасан); положение психологии конфликта о родовой взаимосвязи конфликтов на всех уровнях его проявления (Н. И. Алешкин, Е. И. Доценко, Н. В. Гришина, К. Рустам) как отражения диалогичности психики человека (М. М. Бахтин, Б. Ф. Ломов).

Исходя из описанных предпосылок и общего определения подхода к обучению (И. А. Зимняя), под конфликтологическим подходом мы понимаем организацию и самоорганизацию образовательного процесса, учитывающую природу возникновения, специфику и логику конфликтных процессов и явлений.

Средовой компонент так же имеет ряд предпосылок для формирования конфликтно-средового подхода: положения о значительной роли, которую играет среда в жизни человека и формировании личности (Н. М. Борытко, Е. А. Климов, Ю. С. Мануйлов, Н. Е. Щуркова, В. А. Ясвин); понимание процесса формирования как процесса управления развитием индивидуальности человека (О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк, В. Я. Ляудис); понимание опосредованного управления как «подбора» надлежащих параметров среды или «приготовление» нужной среды, в которой система ведет себя необходимым образом [2]; кибернетическая модель управления как непрерывного процесса, складывающегося из целенаправленного формирования условий и изменений параметров среды, обеспечивающих превращение ее

возможностей в действительность [2]. Средовой компонент предполагает, создание такой среды, которая наилучшим образом способствовала бы развитию конфликтологической компетентности педагога.

Выделить целостный конфликтно-средовой подход как методологическую основу процесса конфликтологической подготовки педагога позволяют изложенное выше положение о конфликтогенности школьного социума, включённости конфликта в предметное поле деятельности педагога и положение о возможности формирования конфликтологической культуры специалиста на основе конфликтогенной образовательной среды (Н. В. Самсонова).

Конфликтогенная образовательная среда рассматривается нами как совокупность конфликтных ситуаций и конфликтов, реально возникающих и моделируемых в педагогических целях, позволяющих обучающемуся саморазвиваться в достижении профессионально-конфликтологической компетентности на основе конструктивной конфликтной позиции [5].

Конфликтогенную образовательную среду образуют реальные как межличностные, так и внутриличностные конфликтные ситуации и конфликты. Как показали проведенные нами исследования, внутриличностные конфликтные ситуации и конфликты присущи всем компонентам учебной деятельности: потребностные состояния (мотивационные конфликты – «не буду выполнять, потому что мне это не понадобится, не интересно»), ориентировочные и исполнительские действия (когнитивные конфликты – «не знаю, как делать», «не понимаю, что делать»), оценочные действия (конфликты достижений – «не знаю, почему «2», я всё ответил», «я знаю этот предмет лучше, чем на «3»). Характерен для процесса обучения в вузе и ролевой конфликт («что я школьник, чтобы решать задачи, лучше расскажите, как мне надо поступать в этом конфликте», «когда мне готовиться к семинарам, я работаю», «нет времени на учебу, у меня маленький ребенок»). Как видим, в процессе обучения проявляются все типы внутриличностных конфликтов (мотивационные, когнитивные, ролевые).

В психологии является признанным положение о том, что внутриличностные конфликты могут иметь как конструктивные, так и деструктивные последствия для личности и окружающих. Их позитивный эффект видят в следующем: усиливается привлекательность ещё недоступной цели; наличие препятствия способствует мобилизации сил и средств для его преодоления, усиливается мотивация; внутриличностный конфликт способствует адаптации и самореализации личности в сложных условиях; усложняет психическую жизнь, способствует её переходу на новые уровни функционирования; опти-

мальный внутриличностный конфликт является основой морального развития; позитивно разрешенные конфликты закаляют характер, формируют решительность, устойчивость поведения, способствуют становлению стабильной направленности личности; может способствовать формированию адекватной самооценки, что в свою очередь помогает самопознанию и самореализации личности [3]. Значение внутриличностных конфликтов в психической жизни человека определяется тем, что в нем «изменяются прежние и формируются новые отношения личности; изменяется сама структура личности» и, таким образом, «развитие и разрешение конфликта представляет собой острую форму развития личности» (В. С. Мерлин). Следовательно, внутриличностные конфликты обучающихся можно рассматривать в качестве интрапсихической основы процесса профессиональной подготовки, педагогическое управление которыми создаст условия для развития профессионально важных качеств и профессиональной компетентности специалиста как целостности.

Таким образом, конфликтно-средовой подход понимается нами как организация и самоорганизация образовательного процесса, учитывающая природу возникновения, специфику и логику конфликтных процессов и явлений; при этом внутриличностные конфликты обучающихся рассматриваются как интрапсихическая основа процесса обучения.

Конфликтно-средовой подход в подготовке педагогов к работе с конфликтами реализуется через следующую систему принципов.

Принцип учета характера реальной работы педагога с конфликтами при определении целей образовательного процесса. Этот принцип требует проанализировать содержание реальной работы бакалавра педагогики с конфликтом в образовательном учреждении в зависимости от получаемого профиля, выделить типы конфликтов, с которыми сталкиваются участники учебно-воспитательного процесса, определить наиболее оптимальные способы их предупреждения и разрешения, изучить причины обращений школьников, учителей, родителей к педагогу-психологу. Исходя из этого, определить номенклатуру целей занятий по подготовке к работе с конфликтами. Так анализ эмпирического материала по изучению причин обращений к педагогу-психологу выявил необходимость подготовки к работе как с межличностными конфликтами между субъектами педагогического процесса, так и с внутриличностными конфликтами педагогов, детей и родителей. Следовательно, в номенклатуре целей конфликтологической подготовки для студентов, обучающихся по профилю 540609 «Практическая психология в образовании», необходимо предусмотреть форми-

рование системы знаний о межличностных конфликтах, особенностях их возникновения и протекания в учебно-воспитательном процессе, обучение способам разрешения конфликта с позиции третьего лица, навыкам посредничества. Необходимость работы с внутриличностными конфликтами участников педагогического процесса требует включить в систему целей обучения формирование знаний о типичных внутриличностных конфликтах педагогов и школьников, обучение умениям психологического консультирования и психотерапевтическим приёмам.

Следующим принципом является отбор содержания подготовки к работе с конфликтами, исходя из критерия изоморфности содержания обучения вероятному содержанию профессиональной деятельности. Данный принцип означает необходимость выделения и описания вероятностных профессиональных конфликтологических задач как вида профессиональных задач, которые будут составной частью профессиональной подготовки к работе с конфликтами педагогов. Так, одной из задач педагога является формирование навыков конструктивного поведения в конфликте у школьников. Поэтому в содержании подготовки должно быть предусмотрено знакомство студентов с методами обучения детей конструктивному поведению в конфликтах, разработанными в практической психологии программами и методиками по данному направлению. На практических занятиях возможна методическая разработка самими студентами конкретных занятий по обучению школьников разных возрастных групп приёмам разрешения и предупреждения конфликтов.

Также представляется важным принцип построения процесса конфликтологической подготовки в соответствии с логикой развития конфликтов и управления ими. В соответствии с данным принципом сначала изучаются теоретические вопросы о сущности и структуре конфликтов, типология конфликтов и причины их возникновения, особенности развития и завершения. Затем – материал о процессах управления конфликтами: диагностика, прогнозирование, предупреждение, разрешение. Заключительным этапом является изучение специальных вопросов в соответствии с выбранным профилем подготовки.

Принцип включённости студентов в деятельность по управлению реальными и моделируемыми конфликтами в процессе обучения определяет характер используемых методов и форм обучения: решение конфликтологических задач, дискуссии, деловые игры, тренинги. Так, на первом практическом занятии по конфликтологии возможна организация деловой игры, в ходе которой студенты разрабатывают нормы совместной деятельности на занятиях по данному курсу.

Принцип использования конфликтологических методик диагностики для оценки хода и результатов обучения предполагает применение наряду с общими для образовательного процесса методами диагностики, специфических конфликтологических методов (методов диагностики сформированности конфликтных свойств основных сфер индивидуальности, методик измерения конфликтогенности образовательной среды и т.п.). Так для оценки исходного уровня подготовленности студента – будущего педагога к работе с конфликтами может быть использована карта «Самооценка готовности к работе с конфликтом».

Что предполагает реализация конфликтно-средового подхода с позиции преподавателя и студента? Конфликтно-средовой подход с позиции преподавателя предполагает проектирование процесса конфликтологической подготовки в соответствии с представленными выше принципами, а также знание о возможных внутриличностных конфликтах обучающихся и их учет в организации педагогического взаимодействия: осуществление диагностики внутриличностного конфликта; прогнозирование возможных вариантов его развития; предупреждение непродуктивных способов психологической защиты; предупреждение деструктивного развития конфликта и его перехода в невротический; инициирование позитивно ориентированных внутриличностных конфликтов всех типов; организация самоанализа обучающихся с целью объективации внутриличностных конфликтов, возникающих в процессе выполнения учебных заданий; создание условий для своевременного разрешения внутриличностных конфликтов.

Конфликтно-средовой подход с позиции студента предполагает овладение знаниями о межличностном и внутриличностном конфликте, его проявлениях, динамике, управлении; способах продуктивной психологической защиты (сублимация), технологиях и техниках преодоления кризисов профессионального роста; формирование умений самодиагностики внутреннего конфликта; развитие способности к рефлексии, разрешению внутриличностных конфликтов, управлению межличностными конфликтами. Перечисленные характеристики рассматриваются нами как условия становления профессионально-конфликтологической компетентности будущих педагогов.

Таким образом, основными идеями концепции конфликтологической подготовки педагога являются:

– профессионально-конфликтологическая компетентность должна рассматриваться в качестве эталонной цели конфликтологической подготовки педагога;

- методологической основой построения процесса конфликтологической подготовки педагога является конфликтно-средовой подход;
- конфликтно-средовой подход к организации процесса конфликтологической подготовки реализуется через систему принципов, отражающих требования конфликтно-средового подхода ко всем компонентам целостного процесса конфликтологической подготовки педагога.

Литература

1. Баныкина, С. В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития [Текст] / С. В. Баныкина // Современная конфликтология в контексте культуры мира. Москва, 2001. – С. 373–394
2. Борытко, Н. М. Категория среды в воспитании [Текст] / Н. М. Борытко // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования: Сб. науч. и метод. тр. – Вып. 6. – Ч. 2. – Волгоград, 2002. – С. 20–26.
3. Козырев, Г. И. Введение в конфликтологию [Текст] / Г. И. Козырев. – М., 1999.
4. Самоукина, Н. В. Практический психолог в школе: лекции, консультирование, тренинги [Текст] / Н. В. Самоукина. – М., 2003.
5. Самсонова, Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология её формирования в системе вузовского образования [Текст] / Н. В. Самсонова. – Калининград, 2002.
6. Харханова, Г. С. Реализация конфликтологического подхода в профессиональной подготовке педагога-психолога [Текст] / Г. С. Харханова // Вестник КГУ. Вып. 2: Сер. Социально-педагогические проблемы образования. – Калининград : Изд-во КГУ, 2004. – С. 44–48.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ПОДГОТОВКИ ЖУРНАЛИСТОВ

АГЕЕНКО Н. В.

г. Самара, Самарский государственный университет

Социально-экономические и политические преобразования во всех сферах общественной жизни современной России затронули и систему образования. Переход к постиндустриальному или информационному обществу потребовал новой парадигмы образования, кото-

рая нацелена на формирование личности, способной функционировать в многокультурном, стремительно развивающемся мире, способной самостоятельно принимать решения, мобильно перестраиваться и реагировать на происходящие глобальные изменения, учитывая общечеловеческие ценности. В условиях построения демократического государства и формирования гражданского общества возрастает роль журналистики как социального института, являющегося ретранслятором человеческих ценностей, способствующего становлению гуманистических отношений между людьми.

Изменения типологической структуры средств массовой информации, в частности, изменения отношений собственности и появление коммерческой прессы, замена однопартийного характера политической системы многопартийным, ликвидация цензуры вызвало увеличение числа и разнообразия печатных, электронных и сетевых средств массовой информации, что, соответственно привело к резкому увеличению потребности в журналистах. Многократное повышение спроса явилось основанием открытия новых факультетов и отделений журналистики в университетах, пединститутах и других учебных заведениях.

По мере развития журналистики, в связи с повышением образовательного уровня аудитории, роста ее политической активности, расширением и углублением интересов и запросов в самых разных областях массовой информации неуклонно растут требования к профессиональной подготовке журналистов.

Постоянная работа по повышению уровня журналистских кадров, развернутая система их подготовки (к 80-м годам уже 23 университета страны имели факультеты, отделения или специализации по журналистике) привели к тому, что уровень образования журналистов стал очень высоким, достигнув в середине 90-х г.г. XX века максимальной отметки: 95,2 % сотрудников редакций имели полную (86, 1 %) или неоконченную вузовскую подготовку[4, с. 88].

Однако перестроечные процессы внесли свои коррективы, изменив и представления о профессии журналиста, ее роли в жизни общества. Наряду с позитивными преобразованиями (разнообразием, многотипностью, глобализацией, открытостью, свободой) проявились и негативные тенденции в журналистике. Идеологический диктат сменяется финансовым, что приводит к коммертизации СМИ, возникновению массовых бульварных изданий; размываются этические, ценностные ориентиры профессии, результатом чего является нарушение журналистами профессиональной этики. В этих условиях воз-

никает проблема совершенствования профессиональной подготовки журналистов с учетом их личностных качеств.

Понятие личности, ее структура и содержание широко представлены в философской, правовой, социологической, психологической литературе. В последние десятилетия исследования личности профессионала ведутся в нескольких направлениях. Так, значительное число работ посвящено изучению отдельных индивидуально-психологических особенностей личности в труде. Интерес к этому направлению обусловлен тем, что с экспериментальной точки зрения проще осуществить углубленное изучение одной или нескольких черт личности, нежели исследовать личность целостно. Большинство имеющихся методик также направлено на диагностику отдельных черт личности или их комплексов. Наблюдение одного свойства личности позволяет более глубоко и подробно проследить проявление этого свойства в профессиональной деятельности и его влияние на процесс и результат. Зачастую работы этого направления идут от запросов практики, посвящены какому-либо конкретному виду профессиональной деятельности и являются составными частями комплексного исследования, где прослеживается попытка преодолеть аналитический подход и перейти на уровень изучения целостной личности.

Для каждого вида деятельности набор профессиональных качеств может быть достаточно специфичным. Усиленное внимание к определенному качеству личности позволяет разработать практические рекомендации по учету, коррекции и его целенаправленному формированию.

Анализируя особенности деятельности журналистов и результаты социологических опросов, ученые (Е. П. Прохоров, С. Г. Свитич и др.) выделяют основные профессиональные качества журналиста: творческие способности (владение языком и стилем, образной, знаковой и аудиовизуальной системой выразительных средств общения с аудиторией, оригинальность, способность к перевоплощению, способность наиболее адекватным образом выражать и предъявлять аудитории информацию, учитывая психологические особенности ее восприятия и т. п.), коммуникабельность, эмпатия, интеллектуальные познавательные качества (широкий кругозор, эрудиция, сочетающаяся с глубокой компетентностью в той сфере, которую он освещает, чему немало способствует природная любознательность).

Одним из важнейших качеств журналиста является его профессиональное мышление. Развитие профессионального мышления – залог становления профессионализма человека. Профессиональное мышление журналиста должно быть направлено на отображение со-

циальных ценностей и гуманистических идеалов. Чертами нового профессионального мышления журналиста считают внимание к альтернативным точкам зрения, диалогичность, плюрализм, способность к рефлексии. Мышление журналиста сосредоточено на оперировании фактами, на решение проблемных ситуаций посредством форм мышления (понятий, суждений, умозаключений), различных мыслительных приемов – анализа, синтеза, а на их основе – аналогий, сравнения, объяснения, моделирования.

Творческое мышление характеризуется постановкой проблем, нестандартным решением проблемных ситуаций, выявлением новых коммуникативных стратегий, тактик, поиском индивидуальных приемов и технологии профессиональной деятельности. Творческое мышление журналиста обусловлено воображением, образным мышлением.

Неотъемлемой характеристикой личности журналиста является направленность личности. В большей степени активность направленности журналиста проявляется через его мировоззрение, поскольку он формирует средствами своей профессии общественное и индивидуальное сознание, поведение аудитории, и все помыслы и действия журналиста должны быть направлены во благо людей.

В эпоху демократизации созданы большие возможности для формирования гуманистического мировоззрения и творческого стиля мышления людей. Журналист должен быть и профессионалом, и гуманистом: объективно отражая события, мастерски используя художественно публицистические средства (язык, стиль, композицию), в содержание своих произведений он должен заложить гуманистическое начало. Профессиональная направленность журналиста является системой его ценностных ориентаций.

Ценностями журналиста должны быть следующие морально-нравственные качества: чуткость, особая отзывчивость, особенно внимательное отношение к людям, сочувствие к людям, общительность, тактичность, знание предмета журналистского поиска, уважительное отношение к читателю, объективность, честность и смелость, патриотизм, чувство долга, образованность, толерантность.

Таким образом, профессия журналиста требует высокого уровня социализации личности, что напрямую связано с нормативностью поведения в любых, в том числе и сложных, экстремальных условиях профессиональной деятельности. Поэтому наличие морально-нравственных качеств: гуманизм, справедливость, порядочность, честность, неподкупность, этичность – являются одним из основных требований к личности журналиста. В практической деятельности, основанной как на непосредственном личном опыте, так и на опыте,

опосредованном знанием, проявляется мера ответственности журналиста перед собой, редакцией, корпорацией журналистов, всем обществом, описываемая системой деонтологических принципов и норм. Деонтология (греч. *deon* – «должное» и *logos* – «учение») – система представлений, характеризующая профессиональный долг журналиста (как в других областях – медика, юриста, бизнесмена, служителя правопорядка и т.д., где профессиональная деятельность связана с широким общением с людьми) по всему спектру его свойств, проявляющихся в творческой деятельности. Вступление в журналистский корпус предполагает, что он принимает на себя широчайший круг обязанностей, осознавая свой долг перед обществом за максимально эффективное участие в информационном «обслуживании» аудитории, основанном на всей системе требований к современным СМИ [2, с. 45]. Деонтология требует формирования социальной позиции и ее реализации, в результате чего творческая деятельность журналиста будет способствовать социальному прогрессу в рамках гуманистической направленности. Выработка гуманистической ориентации требует от журналиста активности в познавательной сфере, при этом долг журналиста – знакомиться с различными социальными концепциями и ответственно выбирать и формировать свой взгляд на нужды общественного развития и пути достижения профессиональных целей, что связано с совершенствованием и развитием тех личностных качеств (интеллектуальных, волевых, нравственных и др.), которые обеспечили бы успех деятельности.

Анализ преобладающих видов деятельности журналиста позволяет выделить общие признаки профессии: информационная креативная деятельность, связанная с оперативной социально-ориентирующей, коммуникативной, информационно-управляющей, просветительской рекламной функциями, а также сделать вывод о сложности и обширности структуры профессиональных обязанностей журналиста. Поэтому объем знаний, умений и навыков этого специалиста не может ограничиваться характеристиками, изложенными в должностных инструкциях или других нормативных актах. Быстрый темп общественного развития способствует выдвижению новых требований к журналистам, а следовательно, и к их профессиональной подготовке.

Профессиональная подготовка рассматривается как процесс, характерными признаками которого являются целостность, дифференцированность, поэтапная организация. Сущность процесса подготовки определяется через понятие системы и характеризуется единством содержания, форм и методов, образующих эту систему.

Подготовка, как и любая деятельность, имеет определенное целевое назначение. Традиционно цели подготовки специалистов задаются квалификационными характеристиками, в которых требования к профессиональным качествам носят предельно общий характер. В сформулированных таким образом целях находят отражение инвариантные аспекты подготовки: знания, умения, развитие определенных способностей, качеств. В новейших концепциях подготовки акцент смещается в сторону стимулирования потребностей в самоактуализации, усвоения социокультурных структур в их преломлении относительно индивидуальных способов адаптации, развития способности самостоятельно приобретать знания.

В ряде исследований подготовка рассматривается как процесс, целевым назначением которого является готовность к выполнению профессиональной деятельности, формирование различных ее видов (мотивационной, содержательной, коммуникативной и т.д.). На каждом этапе подготовки существует преобладающий вид деятельности, который необходимо активизировать. Мотивационная готовность, одним из элементов которой является направленность личности, формируется в результате целенаправленного обучения, однако успех деятельности преподавания в большей степени зависит от состояния личности, ее мотивационной сферы, на которую необходимо воздействовать, и желания субъекта изменить ее. Содержательная готовность так же формируется в результате обучения и представляет собой деятельность по усвоению и передаче системы знаний, т.е. процесс обучения в чистом виде. Развитие операционной готовности как части практической готовности осуществляется как в процессе обучения, так и в самостоятельной творческой деятельности субъекта на основе сформированной мотивации и предлагает преобладание деятельности по творческой самореализации субъекта. Коммуникативная готовность получает свое развитие как в процессе целенаправленного воздействия при проведении тренингов и выполнении соответствующих заданий, так и в процессе непосредственного общения субъектов подготовки.

Таким образом, подготовка включает в себя не только преподавание и учение, образующие процесс обучения, но и самостоятельную деятельность субъекта, самоучение, усвоение им опыта путем анализа, осмысления и преобразования сферы деятельности, в которую он включен. Профессиональная подготовка ориентируется на модель будущего специалиста, отражающую структуру его деятельности, а сам процесс подготовки должен отражать специфику будущей профессиональной деятельности.

На основании проделанного анализа квалификационных характеристик и требований к профессиональной деятельности журналиста для формирования конкурентоспособного специалиста, журналиста-профессионала, обладающего культурной и высокой степенью профессиональной этики нами выделяются следующие методологические подходы к его подготовке: гуманистический, креативный, акмеологический, аксиологический, культурологический.

Т. И. Руднева отмечает необходимость использования трех видов профессиональной подготовки: мировоззренческой, теоретической и практической.

Система знаний, необходимых в профессиональной деятельности журналиста обширна, что позволяет выделить три области в «знаниевой» структуре личности специалиста.

Во-первых, это такая «обширность познаний» в самых разных областях, которая обычно называется энциклопедизмом. В любой жизненной ситуации журналист должен разбираться как в целостном, и потому обладающем многими гранями явлении, а следовательно, и система знаний должна быть такой, чтобы можно было понять каждую из них в отдельности и в системных связях и зависимостях. Поэтому журналист (как и политик) обязан владеть «универсальным ключом» в познании жизни, а это достижимо лишь при энциклопедической образованности.

Во-вторых, это область профессионально-журналистского знания. В современных условиях вследствие трудности задач, решаемых журналистикой, в силу сложности самого журналистского труда, а потому повышенного требования даже к начинающим журналистам возрастает «наукоемкость» журналистики. А это неизбежно ведет к необходимости обязательной специализированной подготовки системной, включающей знания по теории, истории, социологии журналистики. Только серьезная профессиональная подготовка способна противостоять поверхностности, к которой толкают условия работы в журналистике, и односторонности, когда в журналистику приходят люди с нежурналистским образованием. Самой жизнью вызвана необходимость в расширении базового университетского, а также послеуниверситетского образования, различных форм повышения квалификации и т.п.

В-третьих, это сфера специальных знаний, связанных с той областью жизни, которой непосредственно занимается журналист как узкий специалист.

Теоретическая подготовка не менее значима, чем практическая: вооружая закономерностями разных областей знания, она создает предпосылки для осмысливания межпредметных связей, для генера-

ции идей, что в итоге предстает интеллектуальной готовностью выпускников к работе в профессиональной сфере. Основными принципами теоретической подготовки являются интеграция и фундаментальность, обеспечивающие социальный ресурс современного общества [3, с. 53].

Новая информационная ситуация заставила традиционные государственные базы подготовки кардинально пересмотреть свои учебные планы. В 90-е годы появились государственные стандарты по направлению и специальности «Журналистика», в которых учебные планы, согласно государственным стандартам, включают в себя несколько разделов. Цикл общеуниверситетских дисциплин (в основном социально-гуманитарных и отчасти естественно-научных) призван дать будущим журналистам целостное научное представление о мире, обществе и человеке. Общепрофессиональные курсы отражают совокупность представлений о журналистике в целом, без различия по специализациям. Следующий раздел – специализация либо по средствам информации (печать, ТВ, радио и др.), либо по тематике выступлений. Университетам представлена возможность самим определять программу, методику и организацию преподавания. Они могут преподавать гуманитарные и социально-экономические дисциплины в форме авторских курсов, различных по глубине погружения в материал, с учетом региональной, национально-этнической, профессиональной специфики, а также научно-исследовательских предпочтений преподавателей. Отдельным категориям студентов можно устанавливать сокращенные сроки обучения, если у них есть необходимая для этого образовательная база. Предусмотрен и так называемый региональный компонент, благодаря которому учитываются особенности и потребности СМИ той местности, в которой существует каждый конкретный вузовский центр. Университеты исходят из своих специфических потребностей, когда дополняют список дисциплин теми или иными предметами: история своего края и местной прессы [1; с. 48].

В рамках подвижного комплекса специальных курсов и семинаров по выбору студентов они имеют возможность приобрести дополнительные знания и навыки по узким отраслям профессиональной квалификации.

Следует особо отметить, что, наряду с существующими прежде дисциплинами, разработаны курсы по правовым основам журналистики, социологии журналистики, психологии журналистики, этике профессии, экономике СМИ, по рекламе и паблик рилейшнз; усилился блок дисциплин по зарубежным средствам массовой информации, появились курсы «Введение в мировую журналистику», «Зарубежные

СМИ», «Международное гуманитарное право». Во многих университетах началось обучение новостной, аналитической, исследовательской журналистике, введены соответствующие специализации.

Таким образом, на современном этапе развития общества в условиях кординального изменения целей и задач образования, становления новых образовательных структур, нового содержания образования появляется необходимость в создании новых технологий обучения студентов, способных к личностному самоопределению, самоорганизации и самоуправлению. Это соответствует требованиям предъявляемым подготовки специалистов нового типа, что особо остро ощущается в системе профессионального образования.

Литература.

1. Корконосенко, С. Г. Основы журналистики [Текст] / С. Г. Корконосенко. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 284 с.
2. Прохоров, Е. П. Введение в теорию журналистики [Текст] / Е. П. Прохоров. – М. : Мысль, 1998. – 278 с.
3. Руднева, Т. И. Педагогика профессионализма [Текст] / Т. И. Руднева. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2002. – 219 с.
4. Свитич, Л. Г. Профессия: журналист [Текст] / Л. Г. Свитич. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 186 с.

ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ КЛАССИФИКАТОРА ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

ДОЧКИН С. А.

*г. Кемерово, Кузбасский региональный институт
развития профессионального образования*

Динамика социально-экономического развития страны и конъюнктуры на рынке труда диктует необходимость перехода к непрерывному профессиональному обучению и переобучению любого работника на всём протяжении его активной трудовой жизни и профессиональной карьеры. Изменения в экономике и перераспределение трудовых ресурсов, появление новых профессий и специальностей, повышение уровня требований к квалификации, деловым и личностным качествам работников, усиление конкуренции на рынках труда и образовательных услуг, рост мобильности трудоспособного населения способствуют интенсивному развитию различных форм профессионального обучения и переобучения за рамками основных профессио-

нальных образовательных программ и соответствующих государственных образовательных стандартов. Одной из наиболее широко распространённых и перспективных таких форм, обеспечивающих воспроизводство кадрового потенциала экономики и социальной сферы в современных условиях, является профессиональная подготовка молодёжи и взрослых.

Профессиональную подготовку (ПП) можно охарактеризовать как специфическую образовательную услугу, оказываемую образовательными учреждениями (ОУ) в рамках реализации соответствующих дополнительных образовательных программ, а также организациями и отдельными гражданами посредством реализации образовательных программ и учебных планов в рамках их уставной деятельности.

Проведенный нами анализ программ ПП показал, что состояние, структура и содержание существующих программ ПП не в полной мере соответствуют новым социально-экономическим условиям перехода России к рыночным отношениям и как следствие этого, программы лишь частично соответствуют кадровым потребностям отраслей экономики пилотных регионов, а также основным тенденциям и перспективам развития их экономики и социальной сферы. Структура и содержание большинства программ ПП соответствуют блочно-модульному подходу, при этом доля программ, разработанных с учетом более перспективного, модульно-компетентного подхода, незначительна. Причем, несмотря на то, что большинство представленных программ ориентированы на строгое соответствие имеющимся классификаторам и перечням профессий, процесс систематизации и регистрации данных программ затруднен из-за отсутствия единой системы определения их идентификационных признаков. Можно сделать вывод об отсутствии единого классификатора программ ПП, позволяющий объединить и структурировать все существующие программы, в целях адекватного контроля их состояния, количества, качества и направленности.

В силу вышеуказанных обстоятельств возникает необходимость разработки и апробации классификации реализуемых на территории России программ ПП, учитывающей текущие и перспективные изменения на рынках труда и образовательных услуг, для упорядочения существующих и вновь разрабатываемых программ ПП. Такая работа тем более необходима ввиду обозначившейся устойчивой тенденции, с одной стороны, к расширению кооперации и углублению интеграции российских учреждений профессионального образования, а с другой стороны, к дальнейшей дифференциации реализуемых ими профессиональных образовательных программ.

Значимость и необходимость работы по созданию Общероссийского классификатора программ ПП (ОК ППП) обуславливается и тем, что существующие в настоящее время классификаторы в области образования, деятельности и услуг не охватывают группу программ подготовки (или охватывают косвенно), в то время как рынок труда требует именно квалифицированных рабочих, а не специалистов более высокого уровня подготовки (образования).

Проведенный нами анализ показал, что существующие Классификаторы и Перечни не имеют связи между собой. Нет единой терминологии, не прослеживается связь между уровнями образования и получаемыми квалификациями. В соответствии с этим требуется классификатор, позволяющий сочетать как общие принципы построения рассмотренных классификаторов, так и потребности профессиональной подготовки. Проведенный анализ позволил сформировать новые подходы для разработки классификатора программ ПП.

Проведенный нами анализ ситуации на рынке труда и тенденций, характерных для системы профессионального образования, производства и социальной сфере, позволил определить ряд подходов к формированию требуемого классификатора.

Формирование ОК ППП было связано, прежде всего, с обеспечением его полифункциональности, открытости (гибкости), преемственности и совместимости со всеми структурными элементами Единой системы классификации и кодирования информации Российской Федерации (ЕСКК РФ), в том числе, с основными классификаторами: ОК 029-2001 (ОКДП), ЕТКС, ОК 016-94 (ОКПДТР); ОК 023-95 (ОКНПО); ОК 009 – 2003 (ОКСО); ОК 017-94 (ОКСВНК); Общероссийским Перечнем профессий профессиональной подготовки (ОКНПО).

С учётом высокой степени сложности целого комплекса задач, связанных с формированием новой классификации программ профессиональной подготовки, нами считалось целесообразным:

1. Проектировать ОК ППП в виде открытой системы как компонент ЕСКК РФ, предназначенный для автоматизированной обработки информации и обмена информацией на всех уровнях экономики и образования с учётом современных тенденций.

2. Признавая, что ПП направлена на ускоренное приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определённой работы, и не сопровождается повышением образовательного уровня (ценза) обучающихся, тем не менее, ввести в ОК ППП указание на начальный (базовый) образовательный уровень обучающихся, на который рассчитана каждая из включённых в ОК ППП программ (в привязке к соответствующему уровню по МСКО-97).

3. Ввиду интеграции России в европейское и мировое экономическое пространство соотнести итоговый уровень получаемых профессиональных компетенций по ОК ППП с Европейской системой квалификаций (ЕСК).

4. В целях обеспечения преемственности и совместимости ОК ППП со всеми остальными структурными элементами ЕСКК РФ определить в качестве базовой использованную при их создании конструкцию «блок идентификации – блок наименования – блок дополнительных классификационных признаков». Указанные блоки предлагается строить с использованием иерархического метода классификации, серийно-порядкового и последовательно-параллельного методов кодирования. Данный подход обеспечит горизонтальную классификацию программ ПП по видам экономической деятельности и по конечному результату деятельности – конкретным услугам и продукции на создание которых будут направлен труд рабочего.

5. Для учета в классификаторе целей экономики структуру классификации целесообразно строить, чтобы объекты классификации (программы ПП) включали все или почти все виды деятельности, осуществляемые в какой-либо отрасли. В этом случае группировки программ ПП будут совпадать с видами экономической деятельности и с группировками предприятий, образующих отрасль, которым присущи эти виды экономической деятельности.

6. Ориентировать ОКППП, в первую очередь, предметные поля, определенные ОКДП (характеризующий экономику страны) и на ОК ПДТР, и лишь во вторую очередь – на другие структурные элементы ЕСКК РФ, что обеспечит оптимальное описание профессий и квалификации, а также проецирование соответствующих позиций ОК ППП на все реализуемые в стране профессиональные образовательные программы. Сопряженность ОКДП с международными классификаторами и коды, используемые в ОКПДТР, будут играть для ОК ППП роль «переходных ключей», уже используемых в ряде стран в целях соотнесения национальных систем классификации образования и профессиональных квалификаций с международными (в том числе – с МСКО-97, ЕСК, ЕКТ и МСОК).

7. Считать ориентирование ОК ППП на укрупнённые группы профессий (специальностей) и направлений подготовки, общие для всех уровней профессионального образования в стране, нецелесообразным (до тех пор, пока соответствующие изменения не будут внесены в ЕСКК РФ). На современном этапе предпочтительным представляется выделение ограниченного количества предметных полей (по отраслям экономики и социальной сферы), позволяющих определить

общую цель ПП обучающегося. При этом следует воздержаться от введения трёхуровневой иерархии («группа – поле – подполе») по западному образцу, поскольку она не позволяет отразить всё разнообразие определяющихся профессией и конкретным рабочим местом квалификаций (компетенций).

8. Объектом классификации в ОК ППП считать программу ПП, под которой для обеспечения простоты, преемственности и открытости КППП понимать планирующий документ, отражающий содержание и структуру процесса обучения с целью освоения конкретной профессии.

Следование приведённым выше концептуальным положениям позволило нам, в рамках выполнения федерального проекта Ф-176, сформировать новую классификацию программ ПП, ориентированную не на ведомственные интересы системы профессионального образования, а на потребности рынка труда и придание отечественной профессиональной школе новых качественных характеристик.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

ЛЕСНИКОВА С. Л., ТИМОШЕНКОВА О. С.

г. Кемерово, Кемеровский государственный университет

Одним из важнейших направлений современной системы подготовки специалистов должна являться ориентация на формирование творческого отношения к профессиональной деятельности. С позиции сегодняшнего дня именно формирование творческого отношения студента к своей профессиональной деятельности занимает важное положение в списке профессионально важных качеств личности специалиста.

На каждом этапе развития общества возникают новые задачи, формирующие новый социальный заказ на подготовку специалистов. На современном этапе развития общества ценятся высококвалифицированные специалисты, способные работать в изменившихся условиях. Сегодня студенту в высшем учебном заведении необходимо не только обладать высоким уровнем знаний, но и нетрадиционно творчески подходить к решению различных ситуаций, организовывать свою деятельность на творческой основе.

С каждым годом общество предъявляет все более высокие требования к личности человека, уровню общего развития, его образованию, профессионализму и к творческому отношению к своей профессии. Каждая профессиональная школа требует от преподавателей вузов совершенствование форм и методов обучения, направленных на формирование познавательной активности студента, выработку у студентов умений использовать и практически применять полученные знания и формировать творческое отношение к будущей профессиональной деятельности, так как процесс обучения определяется потребностью общества иметь высококвалифицированных творческих специалистов.

Каждая личность развивается по-своему. В связи с чем, построение воспитательно-образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей личности чрезвычайно актуально. Профессионально-творческие качества личности не возникают отдельно от других ее компонентов, а подчинены законам формирования личности в целом на этапах обучения и самообучения, деятельности и общения.

Понятие «творческое отношение студента к профессиональной деятельности» должно занять свое достойное место в ряду других педагогических категорий, в теории и практике высшего образования. Формирование творческого отношения студента обусловлена положением в обществе, обязанностями и функциями человека, находящегося в высшем учебном заведении. Формирование творческого отношения студента находит свое выражение в своеобразном проявлении (за счет разного уровня развития) психических сфер личности в учебных ситуациях. Особенно ярко в процессе обучения проявляются особенности интеллектуальной, предметно-практической и мотивационной сфер психики – студенты обладают разными учебно-познавательными способностями, разными мотивационными состояниями.

Научный подход к формированию творческого отношения студента предполагает рассмотрение не только разнообразие творческих проявлений человеческой психики в тех или иных ситуациях. Важнее отметить, что творческое отношение – это целостность, единство гармонично развитых сфер личности и их составляющих.

Говоря о формировании творческого отношения к своей профессиональной деятельности человека, психика должна отличаться творческим проявлением, то есть человеку должны быть присущи творческое мышление, творческий подход к делу и т.п. Для студента-будущего специалиста творчество является важной чертой профессиональной деятельности.

Современное состояние воспитательно-образовательного процесса в высшей школе строится по единым учебным программам, используется традиционный подход к организации занятий, далекий от творческой развивающей направленности, где нет места для творческого проявления студентов, когда преподаватели не владеют информацией об уровне развития психических сфер каждого студента и т.д. Все это позволяет, с одной стороны, отметить необходимость обращения специального внимания на личность студента как одну из важнейших целей высшего образования. С другой стороны, следует признать, что в современной практике вузов еще не сложилась тенденция, взгляд на реформирование содержания и процесса профессиональной деятельности с точки зрения формирования творческого отношения студента как будущего профессионала. Вуз во многом определяет всю дальнейшую жизнь человека, его активную функционирующую личность как субъекта деятельности. Базовая подготовка, качества личности и активная учеба – это важное условие формирования творческого отношения к профессиональной деятельности студента.

Формируя у студента творческое отношение к своей будущей профессиональной деятельности, преподавателю следует моделировать возможные изменения в организации, структуре и содержании образовательного процесса; целенаправленно вносить своевременные коррективы при использовании педагогических технологий и инноваций; формировать цели обучения и воспитания студентов с учетом образовательных, воспитательных и развивающих возможностей учебного материала, результатов применения различных методов, приемов, средств воспитательно-образовательного процесса; реализовать личностно-ориентированный подход к студентам на основе оценки потенциальных возможностей: интеллектуальных, мотивационных, эмоционально-волевых, профессиональных качеств, креативности общения, креативности мышления, уровня коммуникабельности, самооценки личности; и планировать свою дальнейшую профессиональную деятельность.

Мы считаем, что на формирование творческого отношения к будущей профессиональной деятельности влияет сложная и многообразная система психологических предпосылок, адаптированных к каждой возрастной категории и образовательному уровню. Поэтому все виды и формы организации профессиональной деятельности в системе высшего образования направлены на формирование положительной мотивации и удовлетворенности результатом своей профессиональной деятельности.

Обращаясь к решению неисчислимого множества типовых и оригинальных творческих задач, студент, так же как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристического поиска: анализ педагогической ситуации; проектирование результата в сопоставлении с исходными данными; анализ имеющихся средств, пригодных для проверки предположений и достижения искомого результата; оценка полученных данных; формулирование новых задач. Педагогический процесс, организованный в соответствии с поставленной задачей, представляет собой совокупность педагогических приемов и стимулов, направленных на формирование у будущего специалиста психологической, теоретической и практической готовности творческому отношению к профессиональной деятельности.

Работа преподавателей высшей школы должна быть направлена на задачу формирования высокопрофессиональной и творческой личности. Это предполагает воспитание у студентов умение творчески относиться к обучению и в дальнейшем и к работе. В связи с этим педагогический процесс в вузе становится все более сложным и многосторонним и требует глубокого понимания связей и отношений между субъектами, принимающими в нем участие. Студенты ждут от вузовских преподавателей сотрудничества, создавая условия для совместной работы.

Система обучения и воспитания в том виде, в котором она существует, должна бы, по идее, не только преподавать знания того или иного предмета, но, прежде всего, учить студента способом эффективного использования знаний в практической профессиональной деятельности, то есть формировать у студентов творческое отношение к своей профессиональной деятельности, то есть находить нестандартные, оригинальные решения тех проблем и задач, которые встают на профессиональном пути специалиста. Это предполагает использование всех резервных возможностей личности студента, а также создание благоприятных социально-экономических и психолого-педагогических условий для полноценной учебной деятельности студента, наконец, для обретения будущим специалистом твердой уверенности в том, что его знания, его научный, творческий потенциал будут востребованы обществом.

Иными словами, перед высшей школой стоят сегодня новые задачи, решение которых связано принципиальным переосмыслением всех традиционных средств воздействия на личность студента в воспитательно-образовательном процессе вуза, в котором субъективная позиция будущего специалиста составляет основу развития его твор-

ческого отношения. Именно это обстоятельство не учитывает функционирующая в настоящее время система профессиональной подготовки будущего специалиста. Личность студента по-прежнему не является центральной фигурой воспитательно-образовательного процесса, так как до сих пор в подготовке специалиста сохраняется репродуктивно-массовый принцип обучения, приводящий к унификации, к отсутствию творческого начала в профессиональной деятельности. С точки зрения современной педагогической науки обучение должно быть ориентировано на развитие личности. А каждая личность развивается по-своему. В связи с чем, построение воспитательно-образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей личности чрезвычайно актуально. Профессионально-творческие качества личности не возникают отдельно от других ее компонентов, а подчинены законам формирования личности в целом на этапах обучения и самообучения, деятельности и общения.

РАЗДЕЛ 2

Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста

СУЩНОСТЬ ВНУТРИВУЗОВСКОГО МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

ВЕРШИНИН М. А., СЕРДЮКОВА О. В.

г. Волгоград, Волгоградская государственная академия физической культуры, Волгоградский филиал Московского гуманитарно-экономического института

Контроль за качеством знаний студентов является одной из главных функций внутривузовского управления. Качество – совокупность свойств и характеристик изделия или услуги, которые определяют их способность удовлетворять установленные или подразумеваемые требования.

Обобщая признаки понятия «качество» применительно к образованию, примем за основу следующее определение, данное В. И. Андреевым: «Качество образования – это системная характеристика образования, отраженная в показателях и критериях оценки процесса и результата образовательной деятельности, на основе которых осуществляется оценка степени соответствия реального процесса и результата образовательной деятельности в сравнении с идеальной моделью, образовательным стандартом или ожидаемым результатом» [1].

Государственная оценка качества образования должна производиться только на основе ясно и четко сформулированных и заранее предъявленных исполнителям требований к результатам их деятельности.

Содержание «качества знаний» включает в себя следующие показатели качества: 1) полнота знаний определяется количеством знаний об изучаемом объекте; 2) глубина – совокупность осознанных знаний об объекте. Полнота и глубина знаний – связанные, но не тождественные качества; полнота допускает изолированность знаний друг от друга; глубина же, напротив, предполагает наличие осознанных существенных связей. К объективным показателям качества относятся полнота, глубина, оперативность, конкретность, обобщенность, систематичность, системность.

На наш взгляд, определение «контроля», предложенное Ю. К. Кузнецовым [2], имеет наиболее четкий характер. Он выделяет два основных типа контроля: государственный и общественный (члены преподавательского коллектива, руководители методической комиссии). По широте и глубине контроля отмечает два основных вида: комплексный и выборочный. Выбор вида контроля определяется наиболее общими целями проверки. К формам контроля он относит ознакомительный, системный, сравнительный, предупредительный, проверка исполнения. Методами контроля являются документальный, наблюдения, итоговый.

В результате анализа вопроса мы пришли к выводу, что такой специальной программой может стать мониторинг как составная часть внутривузовского контроля, который с заданным постоянством и периодичностью будет «снимать» показатели о качестве организуемой деятельности субъектов обучения.

«Мониторинг» в современном языке обозначает наблюдение, оценку и прогнозирование состояния окружающей среды в связи с хозяйственной деятельностью человека. О мониторинге говорят, когда в процессе какой-либо инновации постоянно отслеживаются происходящие в педагогической среде процессы и явления, чтобы немедленно включить результаты текущих наблюдений в управленческую деятельность.

Мониторинг в системе образования реализуется как комплексное динамическое аналитическое отслеживание процессов, определяющих количественно-качественные изменения: а) образовательной среды (кадровый состав и материально-техническое обеспечение образования); б) образовательных технологий; в) результатов образовательного процесса; г) эффективности оперативного и стратегического управления системой образования.

С учетом анализа сущности педагогического мониторинга его целей и возможностей В. И. Андреев дает такое определение этому понятию: «Педагогический мониторинг – это системная диагностика

качественных и количественных характеристик эффективности функционирования и тенденций саморазвития образовательной системы, включая ее цели, содержание, формы, методы, дидактические и технические средства, условия и результаты обучения, воспитания и саморазвития личности и коллектива» [1].

Мониторинг качества обучения – это наблюдение, оценка, и прогноз состояния обученности в образовательной системе. Под образовательной системой мы понимаем полный комплекс факторов, влияющих на студента, это – средства обучения – программы, методики, технологии, материально-техническая база, кадры и т.д.

Для мониторинга крайне важно следующее: Что отслеживать на каждом уровне? Какова периодичность отслеживания информации? Каковы формы сбора, обработки и представления информации? Какой должна быть служба мониторинга?

Информация, полученная в результате мониторинговых исследований, дает возможность участникам образовательного процесса конкретизировать проблемы на разных уровнях (студента, преподавателя) и творчески выстроить систему решения (самоконтроль, целевая методическая учеба, принятие управленческих решений и др.). Обобщенные по вузам результаты обеспечивают возможность работников органов управления высшим образованием сравнивать их, объективно оценивать результативность образовательного процесса по России.

Таким образом, создание системы мониторинга – насущная проблема развития высшего образования сегодняшнего дня, решение которой не сиюминутно и требует временных, финансовых, кадровых, ресурсных затрат и целенаправленной научно-исследовательской, и организационной работы. Организация мониторинга связана с определением и выбором оптимального сочетания разнообразных форм и методов мониторинга с учетом особенностей конкретной учебно-педагогической ситуации. Мониторинг, являясь основанием для принятия решений о сохранении или пересмотре какого-либо способа действий или поведения, сам становится областью принятия решений.

Литература

1. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития [Текст]. / В. И. Андреев. – Казань : КГУ, 1998. Ч. II. – 318 с.
2. Грабарь, М. И. Все грани образовательного тестирования [Текст] / М. И. Грабарь, А. А. Кузнецов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 51–53.

ПОДГОТОВКА РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ К ПРИНЯТИЮ СТРАТЕГИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ

АРЖАНОВА Т. Н.

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

В современном обществе инновационная деятельность является важным фактором эффективности работы образовательного учреждения, его имиджа, авторитета среди детей, родителей, общественности. Образовательное учреждение, как никакой социальный институт, нуждается в механизмах опережающего развития, средствах, способствующих его адаптации к динамично изменяющимся условиям внешней среды и компетентных руководителях, знающих и умеющих применять эти средства на практике.

Одним из таких условий является принятие стратегических решений, направленных на перевод образовательного учреждения в новое качественное состояние и обеспечивающих его конкурентоспособность на определенную перспективу. Принятие стратегических решений – одно из наиболее важных условий эффективного функционирования и устойчивого развития образовательного учреждения.

Стратегические решения, как правило, кардинальны, практически необратимы, поскольку касаются приоритетных проблем и направлений деятельности образовательного учреждения, определяют основные пути развития его потенциала, способы реагирования на непредвиденные обстоятельства. От качества принимаемых стратегических решений зависят эффективная деятельность организации, ее выживание в конкурентной борьбе на рынке образовательных услуг, формирование рациональных организационных структур, проведение правильной кадровой политики, профессиональное и личностное развитие педагогического коллектива, регулирование социально-психологических отношений в образовательном учреждении, создание положительного имиджа и др.

В этой связи первостепенное значение приобретает проблема повышения управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения в вопросах, связанных с умением прогнозировать будущее учреждения, определять перспективы его развития и своевременно принимать стратегические решения, которые позволят в полном объеме реализовать социальный заказ, получить качественный педагогический результат деятельности учреждения, мотивировать педагогов на повышение своего профессионального мастерства.

Вместе с тем руководители образовательных учреждений не связывают развитие своих учреждений с принятием стратегических решений и не рассматривают их как интеллектуальную управленческую задачу стратегического и тактического характера. Изучение деятельности руководителей образовательных учреждений крупных промышленных городов: Орска, Новотроицка, Гая, расположенных на территории Оренбуржья по принятию стратегических решений, способствовало выявлению существующих в практике управления затруднений и нерешенных проблем.

В итоге были выявлены наиболее низкие показатели по следующим позициям принятия стратегических решений в образовательных учреждениях: прогнозирование перспектив развития образовательного учреждения; проведение системного и проблемно-ориентированного анализа; разработка комплексно-целевых программ по решению актуальных проблем образовательного учреждения; мотивирование деятельности подчиненных на активное участие в процессе принятия стратегических решений; контроль за выполнением принятого решения; процедура оценки реализованного решения.

Реализация решений, являющаяся наиболее трудоемким и длительным этапом процесса принятия стратегических решений, составляет одно из слабых звеньев управленческой деятельности, о чем свидетельствует недостаточная эффективность реализованных решений. Результаты анализа деятельности руководителей образовательных учреждений и проведенного нами исследования позволяют сделать вывод о том, что организация деятельности по реализации принятых решений не ориентирована должным образом на создание гибкой, мобильной и адаптивной организационной структуры, учитывающей динамизм условий решения стратегических задач, их промежуточных результатов. Руководители не уделяют достаточного внимания в этой связи усилению наиболее существенных вертикальных и горизонтальных связей образовательного учреждения как педагогической системы, изменению организационной структуры в соответствии с намеченными целями и нововведениями.

Умение прогнозировать, четко формулировать цели и задачи, определять пути решения этих задач проявляются в деятельности руководителя по составлению программы развития образовательного учреждения. Анализ программ развития образовательных учреждений показал, что наиболее важные и существенные признаки программы зачастую не понимаются их авторами-разработчиками, что приводит к ее деформации, неэффективной реализации. Выявлены типичные отклонения от сути программ развития: программа не воспринимается

как план работы с присущей ей четкостью, конкретностью и определенностью; программу отождествляют с концепцией (которая, в отличие от программы, не предполагает наличие конкретного плана действий); авторы программы прописывают нововведения, не разрабатывая общего, стратегического замысла осуществления преобразований в образовательном учреждении; редко формулируются ожидаемые требования образовательного учреждения в будущем, не прогнозируется перспективный социальный заказ. Соответственно, программа не становится прогностическим документом.

В ходе проведенного исследования был получен достаточный эмпирический материал, позволяющий сформировать объективное представление об уровне подготовленности руководителей к принятию стратегических решений в современных условиях развития образовательных учреждений.

Нами были выделены и описаны следующие уровни принятия стратегических решений: низкий, средний и высокий.

Руководитель с низким уровнем сформированности умений по принятию стратегических решений не знает сущности процесса принятия стратегических решений и его технологии; предпочитает единоличное принятие решений; не осуществляет рефлексивный анализ управленческой деятельности.

Для руководителя со средним уровнем сформированности умений по принятию стратегических решений характерно: наличие отрывочных знаний о сущности процесса принятия стратегических решений и его технологии; использование делегирования отдельным индивидам, преимущественно своим заместителям, наибольшей части полномочий по необходимости; отсутствие системной рефлексии управленческой деятельности.

Руководитель с высоким уровнем сформированности умений по принятию стратегических решений обладает системными знаниями о сущности процесса принятия стратегических решений; применяет и соблюдает технологию данного процесса; четко распределяет полномочия и ответственность при принятии и реализации решений; предпочитает коллективное принятие решений; осуществляет координацию и контроль за реализацией принятых решений; проводит системный рефлексивный анализ управленческой деятельности.

Таким образом, эмпирическое изучение практики принятия стратегических решений в управлении учреждением образования позволяет констатировать, что одной из главных причин обозначенных недостатков, на наш взгляд, является недостаточная подготовка будущих руководителей к принятию стратегических решений как в вузе,

так и в системе повышения квалификации. Руководители не имеют достаточных и необходимых знаний о сущности принятия стратегических решений, технологии их реализации, организационно-педагогических условиях, обеспечивающих их эффективное принятие.

С целью формирования теоретических знаний и практических умений руководителей образовательных учреждений по принятию стратегических решений нами был разработан и реализован научно-методический семинар «Технология принятия стратегических решений». Содержание семинара представлено следующими темами: «Стратегический подход к управлению образовательным учреждением»; «Специфика и сущность процесса принятия решений в управлении учреждением образования»; «Модели и методы принятия стратегических решений»; «Делегирование полномочий в процессе принятия стратегических решений»; «Эффективность и качество стратегических решений»; «Этапы принятия стратегических решений».

Программа данного семинара ориентирована на реализацию содержания образования, которое включает ряд аспектов:

- знание научных основ управления образовательным учреждением как педагогической системы; сущностных принципов понятий «решение», «стратегия», «процесс принятия стратегических решений»; технология принятия стратегических решений;

- умение прогнозировать возможное развитие управляемого объекта; формулировать цели образовательного учреждения; определять стратегию достижения поставленной цели; моделировать процесс принятия стратегических решений; определять критерии оценки эффективности реализованного решения;

- понимание важности стратегического управления образовательным учреждением в современных условиях; необходимости применения системного подхода к принятию стратегических решений; сущности процесса принятия стратегических решений, его динамики, организации, роли участников и значения этого процесса в развитии образовательного учреждения.

Для устранения затруднений, выявленных в ходе проведенного исследования, с руководителями проводились занятия, на которых в комплексе применялись организационные формы обучения (практические занятия; дискуссии; проблемно-ситуационные и ролевые игры, рассмотрение конкретных ситуаций).

Дискуссионный характер обучения использовался для формирования умений и навыков прогнозирования тенденций развития внешней среды и поведения образовательного учреждения в изменяющейся ситуации.

Для формирования и развития умений по проведению системного и проблемно-ориентированного анализа использовалась проблемно-ситуационная игра. Проведение проблемно-ситуационных игр, на наш взгляд, способствует достижению следующих целей: усвоение технологии проведения анализа; формирование практических умений по проведению проблемно-ориентированного анализа, позволяющего выявить недостатки в деятельности образовательного учреждения и наметить способы их устранения; развитие личности участников.

В результате обучения 72 % слушателей научно-методического семинара смогли предоставить качественный проблемно-ориентированный анализ по своему образовательному учреждению.

Проведение проблемно-ориентированного анализа является первым этапом разработки программы развития образовательного учреждения. В этой связи следующим этапом обучения стало формирование и развитие умений построения долгосрочных проектов и создания целевых программ образовательных учреждений, которые определяют уровень развития технологического компонента в структуре управленческой деятельности.

Работа строилась на материале предыдущего этапа обучения. Сформулированные проблемы, цели и разработанные комплексы управленческих решений легли в основу комплексно-целевых программ. По результатам промежуточной диагностики у 65 % руководителей сформировались умения по разработке долгосрочных программ развития образовательного учреждения и построению проектных организационных структур управления.

На этом этапе обучения в системе формирования управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений особое внимание уделялось развитию рефлексии. Низкий показатель сформированности умений по разработке критериев оценки своей деятельности и деятельности педагогов был выявлен у 81% слушателей, что, на наш взгляд, напрямую связано с наличием навыков рефлексии у руководителя. Выполнение функции контроля за деятельностью педагогического коллектива по реализации принятых решений, по нашему мнению, невозможно осуществить, без разработки количественных и качественных критериев, по которым можно определить степень достижения или недостижения цели, оценить свою деятельность и деятельность педагогов. Разрабатывая показатели для оценки, руководитель на рефлексивной основе стремится вникнуть в сущность педагогических явлений и процессов, понять закономерности протекания педагогической и управленческой деятельности, правильно

оценить и вовремя скорректировать свои действия и работу коллектива.

Итоги проведенной диагностики свидетельствуют, что у 38 % процентов слушателей научно-методического семинара появились устойчивые навыки оценивания своей управленческой деятельности.

Большое количество управленческих решений руководитель реализует через общение с другими людьми. Поэтому ориентация в коммуникативных ситуациях, владение техникой общения были внесены в показатели управленческой компетентности руководителя. Низкий уровень сформированности коммуникативных умений на этапе констатирующего эксперимента был выявлен у 61 % руководителей. В этой связи в процессе всего периода обучения у слушателей научно-методического семинара целенаправленно развивались навыки эффективного общения. Педагогическое наблюдение показало, что участники экспериментального обучения на последнем этапе умели гибко изменять стиль своего поведения и общения с коллегами.

Особое внимание в процессе обучения уделялось формированию у руководителей понимания того, что реализация технологии принятия стратегических решений в развитии образовательного учреждения обеспечивается комплексом организационно-педагогических условий: макроусловий, мезоусловий, микроусловий. Макроусловия (изменения социальной среды, переход к рыночным отношениям) требуют от руководителя образовательного учреждения адаптивного управления на основе гибкой организационной структуры управления, основанной на оптимальном сочетании централизации и децентрализации управления, усиления роли коллективных органов, участвующих в процессе принятия стратегических решений. Мезоусловия – присущи данному образовательному учреждению, они учитывают высокий уровень зрелости педагогического коллектива как коллектива единомышленников; сознательное формирование руководителем коллективного субъекта принятия стратегических решений как основы соуправления и самоуправления развитием образовательного учреждения. Микроусловия (непосредственная среда жизнедеятельности образовательного учреждения) предполагает формирование мотивационно-рефлексивной среды, обеспечивающей включение педагогов в деятельность по принятию и реализации стратегических решений в развитии образовательного учреждения; под рефлексивной средой понимают условия развития личности, открывающую перед ней возможность самоисследования, самокоррекции и самосовершенствования социально-психологических и профессиональных ресурсов.

Таким образом, результаты, полученные по завершении работы научно-методического семинара, позволяют нам сделать заключение о том, что разрешение проблем принятия стратегических решений в первую очередь следует рассматривать в плоскости повышения компетентности руководителей образовательных учреждений. Повышение качества работы образовательного учреждения находится в прямой зависимости от качества управления им. Поэтому освоение основ научного управления – первоочередная задача каждого руководителя.

Непрерывное образование руководителя, по нашему убеждению, является необходимым условием стабильного функционирования и эффективного развития образовательного учреждения.

Мы полагаем, что предлагаемый научно-методический семинар «Технология принятия стратегических решений» обеспечит достаточный уровень теоретических знаний и практических умений руководителей по принятию жизненно важных для учреждения решений. На наш взгляд, программа научно-методического семинара может применяться на курсах повышения квалификации менеджеров образования, а также в работе творческих площадок по проблемам эффективного управления образовательными учреждениями.

ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

ПАХОТИНА С. В.

*г. Ишим, Ишимский государственный педагогический
институт им. П. П. Ершова*

Прежде чем мы приступим непосредственно к предмету нашей статьи, нам представляется необходимым пояснить, что мы понимаем под понятиями «социокультурная компетентность», «формирование» и «форма».

Под социокультурной компетентностью мы понимаем владение совокупностью знаний, умений и качеств, необходимых для межкультурной коммуникации в конкретных социальных условиях в соответствии с культурными и социальными нормами коммуникативного поведения, включающее также личностное отношение к предмету деятельности.

Формирование – процесс и результат развития личности, т. е. взаимосвязанных количественных и качественных изменений лично-

сти, которые происходят в анатомо-физиологическом созревании человека, а также познавательной и творческой деятельности, в обогащении его мировоззрения, нравственности, общественных взглядов и убеждений под воздействием совокупности всех факторов.

Форма организации обучения, по мнению В. И. Андреева, – это целостная системная характеристика процесса обучения с точки зрения особенностей взаимодействия, ...соотношения управления и самоуправления, особенностей места, времени, целей, средств, содержания, методов и результатов обучения [4, с. 246].

Учитывая специфику обучения студентов ФФК иностранному языку, особенности формирования и содержания социокультурной компетентности студентов ФФК, предпочитаемыми формами организации учебной деятельности являются самостоятельная работа (в связи с отсутствием возможности регулярной работы), совместная работа в группе (типичными формами работы для общения являются групповые и коллективные) и игровая форма, способствующая снятию психологических барьеров, снижению физической и эмоциональной нагрузки.

Групповую работу целесообразно проводить в том случае, когда речь идет о решении какой-либо проблемы, которая не предполагает однозначного ответа. Возможность выбора заставляет студентов актуализировать свой опыт, знания, обсуждать возможные варианты и искать оптимальное решение.

Е. А. Смирновой выделяются следующие преимущества группового взаимодействия:

- решение конкретной задачи с максимальным эффектом, поскольку каждый из партнеров привносит в решение задачи свой опыт, знания, что обеспечивает расширение диапазона знаний, понимание информации на более высоком уровне;

- развитие творческого потенциала, поскольку под влиянием чужого высказывания возникают осознанные (неосознанные) комбинации разнообразной информации из различных областей знаний и опыта;

- осознание, что каждый человек по-разному осуществляет процесс познания, воспринимает, интерпретирует и оценивает одну и ту же ситуацию;

- формирование умений оценивать, анализировать ситуацию, слушать партнера, определять его интенцию, уровень его компетентности в обсуждаемой проблеме;

- овладение опытом межличностного общения;

- развитие готовности к принятию разнообразных позиций и ценностей, толерантности по отношению к окружающим людям и их качествам, способности объективно оценивать встречающиеся в социальной практике различия и принимать их;
- активное «добывание» знаний студентами;
- увеличение времени устной речевой практики каждого студента;
- больше возможностей дифференцировать процесс обучения, предлагая для групповой работы разнообразные материалы и задания [5, с. 61–64].

Первая фаза группового взаимодействия, по мнению Е. А. Смирновой, – обмен мнениями. На данном этапе обучаемые актуализируют свои знания и личный опыт, идет презентация, сбор идей, мнений, точек зрения без личностной оценки их значимости, важности, истинности. Главная задача – попытаться выдвинуть как можно больше идей.

Вторая фаза – поиск согласия, консенсуса, выбор окончательной позиции. На данном этапе идеи обсуждаются, оцениваются и затем вырабатывается общая позиция. Здесь возможно принятие чьей-либо точки зрения, продуцирование новой идеи, возникшей в процессе обмена мнениями, выработка общей платформы. Главная задача – несмотря на различные видения решения проблемы, уметь договориться, достичь взаимопонимания, т.е. принять иную точку зрения, изменить свою позицию.

Третья фаза – презентация результатов. В данной фазе принимаются решения относительно оформления результата, определяется участник, который будет представлять результат работы. При этом важно отметить, что каждый член группы должен быть в состоянии изложить результат совместной работы [5, с. 64–67].

Групповые формы работы могут использоваться в различных условиях, на разных этапах обучения, а также при выполнении большинства заданий, направленных на формирование социокультурной компетентности. При этом формы организации группового взаимодействия могут быть разнообразными: одно задание всем группам; разные задания на одном материале; разные тексты с одним заданием; разные тексты с разными заданиями (например, краткие тексты, объединенные общей тематикой).

Рассмотрим конкретные примеры возможностей групповой работы с целью формирования социокультурной компетентности.

Так, например, каждой группе предлагается по шесть высказываний, которые сделаны на основе наблюдений иностранцев за повсе-

дневной жизнью немцев. Задача – определить неверное высказывание. Для того чтобы выполнить такое задание, студентам необходимо просмотреть и обсудить каждую из позиций и по каждой принять совместное решение.

1. Wenn Frau Meier in ihrem Haus Putzdienst hat, wischt sie den Hausflur und fegt den Bürgersteig.

2. Sie geht am Samstag nachmittag gegen 17 Uhr zum Supermarkt einkaufen.

3. Auf einem Kurzurlaub sucht sie eine preiswerte Unterkunft und steigt in einer Pension ab.

4. In einer Drogerie reicht sie ein Rezept von ihrem Arzt ein.

5. Am Montag, dem 13. Juni, steht sie vor dem Eingang des Historischen Museums.

6. Beim Abendessen im Gastraum wünscht sie ihrem Nachbarn «Grossen Appetit!» [6, с. 35].

Можно предложить группам одинаковое задание, которое предполагает наличие различных мнений [6, с. 48].

– Entscheiden Sie gemeinsam, ob und wem gegenüber (in welcher Situation) die folgenden Fragen oder Bemerkungen in den deutschsprachigen Ländern angebracht sind. Tragen Sie jeweils den oder die passenden Buchstaben ein (a-e).

– Vergleichen Sie anschliessend Ihre Antworten mit denen aus der Gesamtgruppe und diskutieren Sie Ihre Überlegungen untereinander.

- a) Unbekannter
- b) gute/r Bekannte/r
- c) enge Freundin/enger Freund
- d) Chef/in
- e) nicht angebracht

	a	b	c	d	e
Wie geht es?					
Darf ich mir mal den Stift leihen?					
Wieso haben Sie keine Kinder?					
Sind Sie religiös?					
Woher kommen Sie gerade?					
Wie alt sind Sie?					
Oh, ich dachte, Sie sind älter.					
Sie sehen heute aber schlecht aus.					
Können Sie mir Geld leihen?					
Wie viel verdienen Sie im Monat?					
Sind Sie verheiratet?					
Ich finde es hier furchtbar langweilig.					
Welche Partei hast du / haben Sie gewählt?					

По окончании работы результаты обсуждаются.

– Welche Fragen sind in Ihrem Land tabu, welche nicht?

– Gibt es andere Fragen, die in Ihrem Land tabu sind?

Выполнение таких заданий стимулирует выражение и защиту собственного мнения, возможность увидеть проблему с разных сторон, уточнить взаимные позиции [5, с. 73].

Самостоятельная учебная работа представляет собой овладение научными знаниями, практическими умениями и навыками без руководства и под руководством учителя.

Самостоятельная работа классифицируется: по дидактической цели ее применения (познавательная, практическая, обобщающая); по типам решаемых задач (исследовательская, творческая, познавательная и др.); по уровням проблемности (репродуктивная, репродуктивно-исследовательская, исследовательская); по характеру коммуникативного взаимодействия (фронтальная, групповая, индивидуальная); по месту ее выполнения (домашняя, классная); по методам научного познания (теоретическая, экспериментальная) [4, с. 256].

В связи с выделенными структурными компонентами: мотивационные звенья, постановка конкретной задачи, выбор способов выполнения, исполнительское звено, контроль, М. В. Буланова-Топоркова выделяет условия, обеспечивающие успешное выполнение самостоятельной работы: мотивированность учебного задания; постановку познавательных задач; алгоритм, метод выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения; определение форм отчетности, объема работы, сроков ее представления; определение видов консультационной помощи; критерии оценки, отчетности и т. д.; виды и формы контроля [2].

В процессе формирования социокультурной компетентности нами используется как домашняя, так и аудиторная фронтальная, групповая и индивидуальная самостоятельная работа репродуктивного, исследовательского или познавательного характера.

Виды самостоятельной работы зависят, в частности, от формы организации обучения. Например, групповое взаимодействие – изучение учебной и справочной литературы, выполнение упражнений, подготовка докладов, экспериментально-исследовательская работа, оформление результатов экспериментально-исследовательской работы; домашняя самостоятельная работа – изучение учебной и справочной литературы, выполнение упражнений, подготовка докладов, экспериментально-исследовательская работа; игра – работа по решению ситуативных задач и заданий и др.

Самостоятельная работа способствует самостоятельному приобретению знаний, умений, формированию готовности к самообразованию в процессе профессиональной деятельности и самостоятельности как качеству личности [3, с. 48].

Игра – форма организации обучения, которая характеризуется целенаправленно организованной деятельностью по специально разработанному игровому сценарию, моделирующему человеческую деятельность. Игра в учебном процессе выполняет обучающую, развлекательную, коммуникативную, релаксационную и психотехническую функции. Преимуществом игр является то, что в данных упражнениях речевая деятельность рассматривается в социальном контексте с учетом темы разговора, отношений между партнерами по общению, места и времени действия и т.д., что способствует приближению обучения к реальной жизни.

Игра предполагает наличие трех этапов:

- подготовительный – предварительная подготовка: выбор темы и формулирование проблемы; отбор и повторение необходимых языковых средств; уточнение параметров ситуации; подготовка атрибутов игры; уточнение цели и планируемого конечного результата;
- проведение игры – преподаватель выступает в роли режиссера, незаметно управляя ходом игры, не беря на себя активной роли;
- контроль.

Контроль и анализ можно провести сразу же после игры или на следующем занятии в форме обмена мнениями об ее успешности, о трудностях и наиболее удачных моментах. Игры делятся на языковые, коммуникативные, ролевые и деловые [1, с. 217–222].

Под ролевой игрой подразумевается воспроизведение событий в ситуациях речевого общения, имеющих место в реальной действительности. Тематика ролевых игр разнообразна: «Знакомство», «Интервью», «В ресторане», «Экскурсия», «Устройство на работу» и т.д. Например: Завтра – футбольный матч. Ваш папа, который должен был пойти с Вами, заболел. Пригласите на матч друга (шефа, девушку, с которой Вы только что познакомились).

Литература

1. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика [Текст] : учеб. пособие для студ. лингвист. ун-ов и фак-ов ин. языков выс. пед. учеб. зав. / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 2-е изд., испр. – М. : Изд. центр «Академия», 2005. – 336 с.

2. Педагогика и психология высшей школы [Текст]: учеб. пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.

3. Перепелкина, Ж. В. Теоретические и методические основы формирования готовности к использованию иностранного языка в процессе профессиональной подготовки специалистов по физической культуре : автореф. дисс. ... док. пед. наук [Текст] / Ж. В. Перепелкина. – СПб., 2000. – 55 с.

4. Ситаров, В. А. Дидактика [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.

5. Смирнова, Е. А. Профессиональное направление формирования социокультурной компетенции в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка: на материале немецкого языка: Дис. ... канд. пед. наук [Текст] / Е. А. Смирнова. – Воронеж, 2001. – 182 с.

6. Hansen, M. Zuber, B. Zwischen den Kulturen. Strategien und Aktivitäten für landeskundliches Lehren und Lernen [Текст] / M. Hansen, B. Zuber. – München: Langenscheidt, 1996.

ФОРМИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТОМИНА Т. С.

г. Санкт-Петербург, ГНУ «Институт профтехобразования РАО»

Традиционный образовательный процесс в учебных заведениях начального профессионального образования в основном основан на предъявлении учащимся знаний, понятий и фактов в готовом виде, деятельность учащихся носит репродуктивный характер. Традиционная система не ориентирована на обучение учащихся творчеству и, как следствие, недостаточно готовит будущих рабочих к творческой профессиональной деятельности, достаточно полно в профессиональной педагогике разработана только проблема технического творчества [2]. Новые социально-экономические условия изменили парадигму профессионального образования, одной из задач которой стало формирование у учащихся способности к творчеству, развитие творческого мышления обучающихся, которые необходимы ему для творческой деятельности, независимо от конкретной будущей профессии.

Понять природу творческих способностей невозможно без понимания сущности творчества. По этому вопросу существует множество разноречивых суждений, мнений, теорий и т.д., поскольку психологическая проблема творческих способностей является весьма значимой для психологов и педагогов.

Исследования проблемы творчества, творческой деятельности личности были актуальны на протяжении всей истории человечества и остаются важнейшими направлениями (тенденциями) современных научных исследований. В основном философы, педагоги и психологи рассматривают творчество как деятельность, порождающую новые материальные и духовные ценности. Отличительными чертами творческой деятельности являются неповторимость, оригинальность и общественно-историческая уникальность.

Среди современных исследований творчества существует как минимум три основных подхода к проблеме творческих способностей:

- как таковых творческих способностей нет, главную роль в детерминации творческого поведения играют мотивации, ценности, личностные черты (А. Танненбаум, А. Олох, Д. Б. Богоявленская, А. Маслоу и др.);

- творческие способности являются самостоятельным фактором, независимым от интеллекта (Дж. Гилфорд, К. Тейлор, Г. Грубер, Я. А. Пономарев);

- высокий уровень развития интеллекта предполагает высокий уровень творческих способностей и наоборот, т.е. творческого процесса как специфической формы психической активности нет (Д. Векслер, Р. Уайсберг, Г. Айзенк, Л. Термен, Р. Стенберг и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме творческих способностей позволил выявить, что формирование творческих способностей – это длительный и сложный процесс, зависящий как от субъективных условий (от задатков, склонностей и способностей учащихся, индивидуальных качеств личности, деятельности и активности обучающихся, мотивации и достижения успехов в творческой деятельности, творческой рефлексии), так и от внешних обстоятельств (наличия у учащихся определенных знаний, умений и навыков, от формы организации теоретического и практического обучения учащихся, создания проблемной ситуации на уроках и занятиях преподавателями и мастерами производственного обучения, от их педагогических умений, социально-психологического климата в группе, ситуации успеха для каждого обучающегося).

Исходя из вышесказанного, рассмотрим подробнее предпосылки формирования творческих способностей. Первичной природной осно-

вой способностей, еще не развитых, но уже проявляющихся при первых пробах деятельности, являются задатки. Различают два вида задатков: врожденные (природные) и приобретенные (социальные). С. Л. Рубинштейн полагает, что «способности имеют органические, наследственно закрепленные предпосылки для их развития в виде задатков, которыми люди бывают наделены от рождения» [3, с. 535]. Задатки многозначны, но они – лишь предпосылки развития способностей. Способности, развивающиеся на их основе, обуславливаются, но не предопределяются ими. Задатки влияют на способности, которые формируются прижизненно в процессе деятельности и воспитания, обуславливают разные пути формирования способностей, влияют на уровень достижения, быстроту развития, склонности учащегося.

Склонностями называют побуждения, но не чисто познавательного характера (т.е. связанные со стремлением как можно больше узнать, что характерно для интересов), а такие, которые предполагают активное созидательное, преобразующее отношение к объекту. Специфической областью проявления склонностей являются любимые занятия обучающихся, на которые тратится большая часть свободного времени и сил.

Исследования показывают, что формирование творческих способностей зависит от наличия таких индивидуальных качеств личности учащегося, как трудолюбие, желание создать свой оригинальный продукт деятельности, настойчивость, упорство в преодолении трудностей, которыми располагает учащийся при овладении тем или иным видом деятельности. При недостаточном развитии этих качеств и благоприятные задатки могут остаться неиспользованными. И, наоборот, даже при отсутствии хороших задатков трудолюбивый и настойчивый учащийся с сильными и устойчивыми интересами и склонностями к какой-либо деятельности может добиться в ней известных успехов. Помимо врожденных способностей существуют приобретенные способности, формирование которых происходит в процессе индивидуального развития человека в связи с присвоением общественно-исторического опыта предшествующих поколений людей, т.е. при наличии социальных задатков. Следовательно, помимо наследственного фактора важно учитывать социальные условия воспитания учащихся. По мнению С. Л. Рубинштейна, в ходе исторического развития у человечества вырабатываются различные специализированные способности. Все они представляются разнообразными проявлениями способности человека к самостоятельной трудовой деятельности и к освоению в процессе обучения того, что было создано человечеством в его историческом развитии. В результате дифференцируются специ-

альные способности к различным видам деятельности и общая способность. Общую способность часто обозначают термином «одаренность»; в зарубежной литературе ее обычно отождествляют с интеллектом. Но понятие общих способностей не тождественно понятию интеллекта, поскольку включает в себя помимо умственной, ментальной сферы и другие индивидуальные свойства [1; 3]. Главный признак общих способностей – это их обобщенность, возможность переноса из одной области знаний в другую [4]. Как общие, так и специальные способности взаимосвязаны. Общие способности развиваются одновременно с развитием и формированием познавательных (психических) процессов (ощущение, восприятие, представление, память, речь, мышление, внимание). Формирование специальных способностей невозможно представить без общих способностей у индивида. Трудности выявления способностей у учащихся связаны с тем, что природные задатки, лежащие в основе способностей, могут проявляться и развиваться только в процессе соответствующей деятельности.

Поскольку способности формируются в конкретной деятельности, то важными условиями формирования творческих способностей являются деятельность и активность учащихся. Творческая деятельность требует сформированных творческих способностей, развитого воображения, но главное – напряженного труда, настойчивости и упорства в преодолении трудностей, все это подразумевает активность – меру взаимодействия субъекта с окружающей действительностью; интенсивность, продолжительность и частоту выполняемых действий или деятельности любого рода, наличие творческого опыта. Исследователи выявили компоненты творческого опыта [6]:

- способность улавливать сходства и различия вещей, явлений, фактов, давать им оценку в соответствии со сложившимися обстоятельствами и наличием знаний;
- способность вычленять из всей совокупности знаний те, которые так или иначе соотносятся с содержанием творческих интересов или конкретного поискового действия;
- глубина как специальных, так и межпрофильных знаний и умение подводить их к функции аналога решения;
- высокая ассоциативность мышления, опирающаяся на эмоциональность восприятия;
- развитая привычка вести постоянное сравнение вещей, явлений, фактов по различным основаниям;
- автоматизм в организации внимания на условиях решаемой проблемной ситуации.

Все, что происходит в процессе обучения, может вызвать у учащегося творческую активность и превратить его в субъект учебного процесса, если обучение, его содержание, формы, приемы, подходы и требования соответствуют его природным задаткам, потребностям, интересам, согласуются с жизненными планами, т.е. носят личностно-ориентированный характер. Следовательно, в деятельности учащегося должен присутствовать мотив, тот личный интерес, та ценность, та конкретная потребность субъекта, которая побуждает его к деятельности, реализует побуждение к совершению поведенческого акта, порожденного системой потребностей человека и с разной степенью осознаваемое либо неосознаваемое им. Мотивация и достижение успехов в деятельности – еще одно условие формирования творческих способностей учащихся. Теория мотивации требует создать для ученика условия проявления, реализации его индивидуальной активности, мотивация должна быть внутренней, доминирующим должно быть стремление к достижению успеха.

Творческая рефлексия позволяет ориентировать процесс формирования творческих способностей учащихся на индивидуализацию деятельности каждого ученика на основе оперативной, регулярной самооценки, самоконтроля. При этом весьма важным является побуждение к рефлексии, которая позволяет осознать методы и приемы деятельности, приведшие к результату, способствует систематизации, обобщению конкретных способов деятельности, что открывает возможности для самообучения личности.

Механизм творческой рефлексии заключается в осознании и понимании учащимися, каким образом происходит творческое изменение и улучшение деятельности. Применение рефлексии способствует расширению и увеличению зоны внутреннего плана и творческого действия.

Творческое действие – это основной элемент любого творческого процесса. Смысл творческого действия – выявление новизны (новых свойств, сторон, характеристик) в окружающих учащегося предметах, явлениях, фактах. Важным фактором успеха преподавателя в ознакомлении учащихся с творческим действием является понимание того, что сам автоматизм усмотрения объекта в новом свойстве при изменении его отношений с окружающим предметным миром обуславливается наличием у обучающегося творческого опыта (творческой готовности), компонентами которого являются:

– способность улавливать сходства и различия вещей, явлений, фактов, давать им оценку в соответствии со сложившимися обстоятельствами и наличием знаний;

- способность вычленять из всей совокупности знаний те, которые так или иначе соотносятся с содержанием творческих интересов или конкретного поискового действия;
- глубина специальных и межпрофильных знаний и умение подводить их к функции аналога решения;
- высокая ассоциативность мышления, опирающаяся на эмоциональные восприятия;
- развитая привычка вести постоянное сравнение вещей, явлений, фактов по различным основаниям;
- автоматизм в организации внимания на условиях решаемой проблемной ситуации [5].

Разработанная педагогами-учеными методология технического творчества позволяет перейти к системному формированию творческого мышления учащихся учреждений начального профессионального образования. Эта методология включает такие компоненты теории решения изобретательских задач (ТРИЗ), как законы развития технических систем (ЗРТС), методы разрешения технических и физических противоречий и информационный фонд [2; 5].

В процессе формирования творческих способностей у учащихся учебных заведений начального профессионального образования каждый преподаватель, мастер, поставивший перед собой эту цель, должен использовать тренировку мышления, существенным условием которой выступает своевременная подсказка или собственный пример в процессе решения проблемных ситуаций. При этом учащиеся получают режим наибольшего благоприятствования в овладении поисковой деятельностью.

Установлен целый ряд закономерностей формирования учащегося с высокоразвитой творческой способностью в сфере науки и техники [6]. К числу таких закономерностей относятся: 1) возникновение интереса к творческой деятельности в детстве и ранней юности; 2) постоянный интерес к творческому окружению в процессе всей жизнедеятельности: в семье, кругу друзей, на экскурсиях и производственной практике, в творческих кружках и т.д.; 3) стремление сделать то, за что не брались или боятся взяться другие; 4) обращение к аналогам как важнейшему инструменту всех форм поисковой деятельности; 5) увлеченность творческим поиском.

Основным принципом направленного развития способности человека к творчеству является создание проблемной ситуации (на основе самостимулирования или внешнего стимулирования), заставляющей его прибегать к использованию механизмов (законов) творческого мышления, позволяющих открывать новое, или выявлять любой

объект в качестве носителя до сих пор неизвестного свойства. К числу условий и стимулов формирования таких проблемных ситуаций в процессе подготовки к производственной деятельности отнесем:

- постоянное повышение уровня информационного обеспечения учебных занятий в сочетании с умением педагогов ставить новые познавательные цели, добиваться высокой эффективности в овладении знаниями и в их практическом использовании;

- следование самим учащимся примеру изобретателей и рационализаторов в форме дублирования «схемы» их поисковой деятельности: обращение к тем же источникам информации и способам ее логической обработки, к аналогичным проблемам и наиболее часто используемым им творческим операциям;

- участие в учебной деятельности, включающей в себя средства актуализации законов творческого мышления на близком к производственной деятельности материале – на уроках, в кружках технического творчества [6].

Установлено, что техническое творчество напрямую связано с изменением техники, развивающейся по определенным законам. Творческая техническая мысль может развиваться тогда, когда соответствует этому процессу. Отсюда следует, во-первых, что творческое осмысление знаний, владение методами технического творчества позволяют учащимся сознательно и гарантированно управлять процессом генерирования нестандартных, эффективных идей; во-вторых, акт творческого технического мышления имеет специфическую логику рассуждения, которая лежит в основе поисковой умственной деятельности специалиста-профессионала; в-третьих, истоками творческого технического мышления являются высокоразвитое воображение и фантазия, системность мышления, позволяющая учащемуся видеть проблему целиком, с различных сторон [2]. Пробуждаемая преподавателем творческая активность при рационализаторском поиске, максимально приближенном к реальным производственным ситуациям, должна убедить подростков в том, что каждый из них обладает творческим потенциалом, который может быть реализован.

Для правильной организации учебного процесса преподаватель должен развивать у учащихся установку на творческое восприятие действительности, заключающееся в готовности обучающихся совершенствовать окружающую действительность и направлять систему личного познавательного опыта на удовлетворение этой потребности. Фактором успеха деятельности преподавателя является его педагогическое мастерство, позволяющее подвести учащегося к творческой идее или прямо поставить перед ним задачу творческого характера.

Создание благоприятного на социально-психологического климата в группе обеспечивает эмоциональное благополучие для каждого обучающегося и является важным условием для формирования творческих способностей учащихся, одним из сильнейших факторов личностного развития школьников. Под социально-психологическим климатом мы понимаем социально-психологическое поле проживаемых динамических отношений, относительно устойчивых для данной группы, определяющих самочувствие каждого учащегося, а значит, личностное развитие каждого [4].

С благоприятным психологическим климатом в группе тесно связана ситуация успеха, проживаемая учащимися и являющаяся важным условием положительного результата личностно-ориентированного обучения. Суть такого подхода заключается в том, что преподаватель и мастер производственного обучения, работая с учащимся, стремятся как можно глубже понять его, осмыслить его особенности, ценности, мечты, потребности, развивать самые малые ростки успеха. Для этого необходимы увлеченность педагога своей работой, высокий профессионализм, способность к эмпатии, умение создавать среду возможной успешности для каждого обучающегося.

В современных условиях развития общества потребность в модернизации определяется тем, что на рынке труда уже мало иметь устойчивые умения и навыки прежнего уровня. Молодому рабочему необходимо быть конкурентоспособным, для чего он должен обладать более высокой квалификацией и определенным набором социально и профессионально развитых компетенций, развитыми творческими способностями. Подготовка в профессионально-техническом училище высококвалифицированного конкурентоспособного работника с развитыми творческими способностями обеспечивает ему социальные гарантии, гарантии профессиональной защищенности, выполнение социальной роли рабочего на современном предприятии.

Литература

1. Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст] / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 1999.
2. Профессиональная педагогика: учеб. для студ. [Текст] / под ред. С. Я. Батышева. – М. : Профессиональное образование, 1999.
3. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн : в 2 т. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 328 с.
4. Формирование сознательного и творческого отношения к труду у учащихся в процессе производственного обучения: метод. пособие [Текст] / под ред. Н. Ф. Гейжан. – М. : Высш. шк., 1989.

5. Халемский, Г. А. Основы профессионального творчества в профтехучилище [Текст] / Г. А. Халемский, В. Л. Худяков, В. В. Шапкин. – М. : Высш. шк., 1991.

6. Худяков, В.Л. Техническое творчество как основа профессиональной подготовки учащихся профтехучилищ [Текст] / В. Л. Худяков, В. В. Шапкин. – М. : Высш. шк., 1989.

ВОЗМОЖНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

КРИВОЩЕКОВА М. С.

г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет

Идеи гуманизма уже проникли в систему педагогического образования, сделав главным ориентиром этой системы человека, его потребности и интересы. Переосмыслены и сущностные характеристики образовательного процесса в вузе. Обучение и воспитание стали рассматриваться как активное и творческое взаимодействие преподавателей и студентов, которое ставит во главу угла личность студентов, их интеллектуальное и профессиональное развитие.

Учебная деятельность занимает почти 90 % вузовской деятельности студента. К сожалению, традиционные лекционно-дидактические методы основаны на принципах репродуктивной педагогики, которая характеризуется четкими заданными целями, формами и содержанием педагогического процесса, где студент выступает пассивным субъектом процесса формирования его профессиональной направленности. Ориентация на единство учебной и внеучебной работы позволяет значительно расширить пространство саморазвития будущих педагогов. И именно внеаудиторная воспитательная работа позволяет студенту стать активным самостоятельным участником процесса.

Воспитание студентов в вузе должно строиться на основе органического единства учебного и воспитательного процесса, в этой связи необходимо продолжить работу по обновлению содержания читаемых учебных курсов как гуманитарного, так и психолого-педагогического цикла; учебные занятия по своему содержанию должны выполнять не только обучающие, развивающие, но и воспитательные функции. Вопросы формирования общей культуры студен-

тов должны находить свое отражение в традиционных формах воспитательной работы, таких как кураторские часы, беседы, диспуты, вечера вопросов и ответов, встречи по проблемам этики взаимоотношений и поведения, педагогического этикета и т.д.

Традиционными направлениями воспитательной работы со студентами, проводимой в вузе, являются следующие:

- организация и проведение общеуниверситетских спортивно-массовых и туристско-краеведческих мероприятий;
- организация и проведение общеуниверситетских культурно-массовых мероприятий;
- работа кружков, спортивных секций, клубов по интересам, коллективов художественной самодеятельности;
- организация и проведение факультетских мероприятий, семинаров, конференций.

Однако, по наблюдениям педагогов, отмечается низкий уровень общественной активности студентов, ответственности за порученное дело, отсутствие инициативности и стремления к постоянному самосовершенствованию. Объясняется это многими причинами, но важнейшей следует считать неразработанность системы, рождающую инициативу и самостоятельность студентов.

Целью новых технологий непрерывного личностно-профессионального развития педагога должно стать развитие «сущностных сил» личности, становление его творческой активности и самостоятельности, проявление стремления к постоянному самосовершенствованию и саморазвитию, путем приобщения к творческой деятельности, рефлексии и к поиску смысла своей деятельности.

Кафедра педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета предложила свой вариант работы со студентами под названием «Проект Педагогические династии УрГПУ». Задачами проекта стали: 1) выявление педагогических династий, чья деятельность связана с созданием и развитием УрГПУ; 2) формирование у студентов педагогического вуза ценностного отношения к педагогической профессии и к педагогам их окружающим; 3) в рамках данного проекта продолжение дальнейшей разработки национально-регионального компонента педагогического образования на базе УрГПУ.

Отличительной особенностью данного проекта стала самостоятельная работа студентов с первых курсов, их собственная инициатива по подбору кандидатур, интервьюированию респондентов, обработка информации и подготовка отчетов в виде статей в вузовскую га-

зету «Народный читель». Планируется создание сайта «Педагогические династии УрГПУ: персоналии...» (2007–2009 гг.).

Благодаря работе над данным проектом, у студентов формируется новое отношение к профессии; освоение новых учебных норм, оценок, способов и приемов самостоятельной работы; приспособление к новому типу учебного заведения, его обычаям и традициям, новым формам использования свободного времени. Студенты чувствуют личную причастность к жизни университета, интересуются его историей, узнают традиции университета и стараются следовать им. Данный проект призван решать следующие задачи: подтверждение имиджа Университета, его неповторимого облика, атмосферы; поднятие интеллектуального и профессионального уровня будущих специалистов; культивирование интеллигентности как высокой меры воспитанности; непрерывное формирование профессионально-педагогической направленности будущих педагогов.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

НЕПОМНЯЩИЙ К. Е.

г. Брянск, Брянский государственный университет

На современном этапе развития информационной и техногенной сферы и дальнейшими перспективами их развития возникают новые требования к характеру и качеству образования. Это связано, прежде всего, с технологической революцией, в том числе с ее информационной и технической составляющей, основанной на достижениях научно-технического прогресса, которые кардинально изменили среду жизнедеятельности современного человека. При этом все более востребованным становится всесторонне развитый специалист, к которому предъявляются высокие требования не только из соответствующей профессиональной области, а и к другим качествам личности, например, к творческим способностям человека, его возможность к созидательно-преобразовательной деятельности. Объективными требованиями к личности человека как к субъекту профессиональной деятельности являются: владение технологической, проектной культурой, способность к инициативе, творчеству и саморазвитию, профессионализм и конкурентоспособность. Эти и другие качества формируются, прежде всего, в особой сфере социальной практики – образовании и

специальных социокультурных институтах – образовательных учреждениях разных типов.

Для успешной подготовки специалистов на различных этапах образовательной системы необходимо внедрение и грамотное использование новых технологий, которые стали возможны в связи с развитием вычислительной техники, средств мультимедиа, цифровых коммуникаций и т.д. Здесь можно выделить два направления – компьютеризация всех видов образовательной деятельности – ведение компьютерного учета, использование программного обучения.

Кроме того, одной из задач современного профессионального образования является подготовка специалистов по различным специальностям, обладающих глубокими знаниями в области информационных технологий и вычислительной техники. Однако успешность реализации данных образовательных направлений во многом определяется теоретическими подходами, положенными в основу процесса обучения.

Происходящие в настоящее время в отечественной системе образования процессы модернизации ориентированы на создание условий для реализации новой образовательной парадигмы, провозглашающей деятельностный характер и личностно-ориентированную направленность образовательной практики. Современное профессиональное образование должно быть нацелено не только на усвоение обучающимися определенной суммы предметных знаний и умений, но и на развитие их личности, в том числе, познавательных и созидательных способностей, а также целого ряда компетентностей, позволяющих в дальнейшем осуществлять успешную самостоятельную профессиональную деятельность.

Реализация данных задач требует модернизации содержания образования и системы управления учреждением высшего образования, основанных на личностно-деятельностном подходе. Мы считаем, что основными теоретическими положениями личностно-деятельностного подхода в профессиональной подготовке будущих специалистов в области информационных технологий являются:

– деятельность обучаемых в учреждении высшего образования представляет собой органическое единство учебных, познавательных и собственно трудовой форм. В ходе нее происходит обогащение общепознавательными, общетрудовыми и специальными знаниями и умениями, формирование у студентов опыта творческой деятельности и системы эмоционально-волевых качеств и отношений, позволяющих им успешно реализовывать себя в будущей профессиональной дея-

тельности и обеспечивать, развитие и саморазвитие личности каждого обучаемого;

– наиболее эффективный путь формирования профессионально важных действий у обучаемых и их развития посредством начального профессионального образования заключается в разработке и использовании педагогическим коллективом соответствующих видов и форм деятельности, а также средств и методов обучения, обеспечивающих переход обучающихся к формированию профессиональных компетенций на основе дедуктивного способа познания обобщенных предметных действий, операций и приемов в области конкретной профессиональной деятельности, выработанных человечеством;

– обучаемый как субъект процесса обучения в учреждении высшего образования, которому присущи индивидуальность и избирательность, опосредует любые педагогические воздействия внутренними условиями, являющимися основаниями для развития (личностными и индивидуально-психическими свойствами) – способностями, интересами, склонностями, мотивами, убеждениями и т.д.;

– право обучаемого на профессиональное и личностное самоопределение и самореализацию в процессе усвоения содержания будущей профессиональной деятельности обеспечивается необходимыми педагогическими условиями, в том числе дифференциацией и индивидуализацией учебного процесса;

– содержание обучения, его средства и методы должны подбираться и организовываться таким образом, чтобы каждый обучаемый мог проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме;

– содержание обучения должно быть актуально для обучаемых – для их личностного и профессионального развития и успешной на современном этапе жизнедеятельности и в перспективе.

– единицей анализа уровня обученности студентов будущей профессиональной деятельности являются предметные действия, обладающие заданными качествами первичных и вторичных свойств (форма действия, обобщенность, развернутость, освоенность, разумность, сознательностью и др.).

– критериальная база оценки результатов образования в учреждении высшего профессионального образования должна носить комплексный характер и включать в себя следующие компоненты: образовательный; социальный; индивидуально-личностного развития; воспитанности; психологического комфорта.

Эффективность выдвинутых нами теоретических положений подтверждается реализацией опытно-экспериментальной работы на

базе Брянского государственного университета со студентами специальности 030500.06 «Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии)», на примере спецкурса «Компьютерная техника» и отражается в отборе его содержания, средствах, формах и методах его практической реализации.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

ПЕТРОЧЕНКОВА В. В.

*г. Калининград, Российский университет им. И. Канта,
Калининградский бизнес-колледж*

Для того чтобы охарактеризовать ключевые проблемные моменты в обучении иностранному языку в профессиональной школе, считаем необходимым изучить и проанализировать зарубежный опыт европейских стран по данному вопросу.

Объединенная Европа в системе допрофессионального и профессионального образования имеет единый подход в обучении иностранному языку. Об этом свидетельствуют единые для всех стран ЕС требования Совета Европы по изучению современных языков (так называемый CEF).

В этом главном документе, определяющем всю языковую политику ЕС, представлены основные параметры и цели курса обучения иностранному языку, установлены основные компетенции и языковые стратегии, предложен анализ существующих подходов и концепций в обучении (изучении) иностранным языкам, представлена шкала оценки коммуникативной компетенции и уровни владения иностранным языком: базовый уровень (включающий уровни A1 и A2), средний уровень (включающим уровни B1 и B2) и продвинутый уровень (включающим уровни C1 и C2); в документе приводится также схема содержания обучения.

Основные положения в обучении иностранному языку в системе Российского образования отражены, как известно, в государственном образовательном стандарте. Нами была предпринята попытка проанализировать основные положения этих образовательных документов и систем обучения иностранному языку. Результаты сравнительного анализа обучения иностранному языку на примере Германии и России представлены ниже в таблице.

Особенности курса обучения иностранным языкам в профессиональных школах Германии и средних специальных учебных заведениях России.

Критерии сравнения	Выводы	
	Профессиональная школа Германии	ССУЗ России
Количество курсов/ программ	Две: «Английский язык» и «Современные языки». По причине того, что английский язык относится к основным предметам, он имеет отдельную программу обучения наряду с программой «Современные языки», объединяющей другие изучаемые языки. Хотя цели и задачи курсов практически идентичны.	Одна государственная программа обучения для всех, изучаемых в ССУЗ, иностранных языков. Предмет называется «Иностранный язык» и является обязательным. Преподаватели самостоятельно разрабатывают рабочие программы по отдельным языкам, которые могут варьироваться в зависимости от специальности и количества аудиторных часов.
Количество изучаемых иностранных языков	Три: 1-й – английский; 2-й – французский или русский (в зависимости от того, какой язык изучался в школе); 3-й – испанский, русский, французский и др. в зависимости от возможностей учебного заведения.	Один из предложенных ССУЗ в качестве обязательного предмета, которым может быть английский, немецкий, французский.
Основа построения курса обучения иностранным языкам	Основой построения программы курса является разделение его на уровни по европейским стандартам. 1-й иностранный язык – уровень В 2-й иностранный язык – уровень В 3-й иностранный язык – уровень А (основы) Рабочие программы по дисциплине отсутствуют.	Основой построения курса обучения «Иностранный язык» является разделение его фактически на два уровня: первый уровень предназначен для студентов, поступивших на базе 9 классов, второй – на базе 11 классов. Второй уровень имеет свою специализацию в зависимости от принятого стандарта: базового или повышенного. Рабочие программы составляются отдельно для каждого уровня.
Распределение уровней/ступеней по годам обучения	Курс обучения иностранному языку длится три года и делится на два этапа. Первую ступень можно назвать базовой,	Двухуровневый курс охватывает, как правило, первые три курса обучения. Первый курс – первый уровень. Второй, тре-

чения	которая длится два года. Второй этап (третий год обучения) факультативен и дает право на получение дополнительной квалификации. Изучение третьего иностранного языка предусмотрено только на последнем, третьем, курсе.	тый курс – второй уровень. Однако некоторые стандарты повышенного уровня предусматривают изучение иностранного языка и на четвертом курсе.
Количество минимальных учебных часов обязательных аудиторных занятий	<p>На реализацию целей и задач курса отводится:</p> <p>Первый иностранный язык (после 11-го класса) Общее количество часов – 280 ч. 1-й год обучения – 160 ч. 2-й год обучения – 120 ч.</p> <p>Второй иностранный язык (после 11 класса) Общее количество часов – 280 ч. 1-й год обучения – 160 ч. 2-й год обучения – 120 ч.</p> <p>Третий иностранный язык 3-й год обучения – 160 ч.</p>	<p>На реализацию целей и задач курса отводится:</p> <p>Базовый стандарт (3 года) Общее количество часов – 200-206 - Уровень первый (после 9 кл.) 78 ч. - Уровень второй (после 11 кл.) 122-128 ч.</p> <p>Повышенный стандарт (4 года) Общее количество часов – 264-296 - Уровень первый 78 час. - Уровень второй 186-218 час.</p> <p>Количество часов на втором уровне зависит от учебного плана и стандарта по конкретной специальности.</p>
Контроль и оценка знаний, умений и навыков учащихся	<p>Итоговый контроль в виде экзамена проводится по завершении конкретного курса иностранного языка и имеет, как правило, два этапа: письменный и устный экзамен. Письменный экзамен включает диктант, перевод, корреспонденцию (письмо). Устный экзамен включает сообщение по одной из пройденных страноведческих тем, презентацию.</p> <p>Достаточно четко прописаны общие критерии оценки по иностранному языку и выведена шкала оценки.</p>	<p>Включает следующие виды контроля – текущий и итоговый. Текущий контроль проводится после каждого цикла, семестра.</p> <p>Зачет проводится по окончании семестра в основном по итогам текущей успеваемости и итогового теста/контрольной работы. Итоговый контроль в виде экзамена может быть проведен в конкретном учебном заведении по завершении полного курса иностранного языка.</p> <p>В программе по иностранному языку практически отсутствуют критерии оценки знаний, умений и навыков учащихся, как во время текущего контроля, так и при итоговом контроле.</p>

Оценивание	Предусмотрена шестибальная система оценки: 1 – «отлично» 2 – «очень хорошо» 3 – «хорошо» 4 – «удовлетворительно» 5 – «достаточно» 6 – «недостаточно»	Предусмотрена четырехбальная система оценки: 5 – «отлично» 4 – «хорошо» 3 – «удовлетворительно» 2 – «неудовлетворительно»
Наличие языковых минимумов в программах обучения иностранным языкам	Практически отсутствуют.	Расписаны подробно лексические, грамматические, словообразовательные минимумы курсов обучения иностранным языкам.
Наличие в программах каких-либо директив по поводу применения конкретных методических систем, методов и приемов обучения	В программах обучения иностранным языкам отсутствуют рекомендации по поводу использования в процессе обучения конкретных методических концепций, методов приемов. В российской и немецкой программе определены конечные цели обучения, что касается методов и содержания обучения, то каждый преподаватель решает сам, каким содержанием необходимо наполнить языковой курс, какие методы и приемы обучения он должен применить для достижения намеченных целей.	

Резюмируя все вышесказанное, можно назвать основные причины плохой языковой компетенции, т.е. владения иностранным языком в системе российского образования.

Отсутствие современной методологической базы, эффективных коммуникативно-ориентированных технологий обучения и методического обеспечения является, отчасти, одной из главных причин несостоятельности выпускников отечественных средних специальных учебных заведений в умении общаться на иностранных языках как в социально-бытовых, так и в профессионально-бытовых ситуациях. Наряду с вышесказанным, нужно признать, что слабое владение иностранными языками выпускниками и студентами российских колледжей можно объяснить не столько причинами методического характера, но и причинами исторического и политического свойства: бывший Советский Союз был изолирован от остального мира «железным занавесом», поэтому сама собой отпадала необходимость владения иностранными языками как средством профессионального и уж тем более повседневного общения. Да и в современном российском обществе нераспространённость иностранных языков, отсутствие возможностей

практиковать иностранные языки, так сказать, вне учебной аудитории, не стимулирует их изучение. Хороший уровень владения иностранным языком (в первую очередь английским) учащимися за рубежом можно объяснить не столько применением в обучении высокоэффективных методов обучения, сколько существующими в западном обществе широкими возможностями общения на этом языке.

Одна из сильных сторон западной системы обучения иностранным языкам является, на наш взгляд, то, что она многоступенчатая и разноуровневая. На обучение иностранному языку отводится гораздо больше учебных часов, чем в среднем по России, да и диапазон, как и количество, предлагаемых для изучения иностранных языков гораздо шире. Другая слабая сторона нашей системы обучения в том, что в отечественной программе по иностранному языку отсутствуют критерии оценки знаний и навыков студентов, что часто приводит к повышению степени субъективности в системе контроля. Ещё одна слабая сторона в обучении иностранному языку в России, повторимся, – отсутствие каких-либо серьёзных возможностей практиковать иностранный язык за пределами учебного заведения.

Следовательно, одним из важнейших направлений модернизации языковой подготовки в российских учебных заведениях является:

1. Создание разноуровневой системы обучения иностранному языку, приближенной к европейским стандартам.

2. Разработка современной учебно-методической литературы в соответствии с уровнями владения языком, которая должна отражать последние мировые тенденции и основные направления в методике обучения как общим, так и профессионально-ориентированным иностранным языкам.

3. Необходимость четко обозначить и прописать в государственных стандартах критерии оценки знаний и навыков учащихся/студентов по каждому уровню на разных ступенях образования.

4. Необходимость увеличить количество обязательных аудиторных часов для изучения (одного единственного!) иностранного языка.

5. Необходимость вести грамотную языковую политику, стимулирующую изучение иностранного языка даже в условиях ограниченного его применения.

Позволим себе заметить, что от реализации данного направления модернизации языковой подготовки во многом зависит эффективность обучения иностранным языкам. В противном случае мы будем иметь (и имеем на данном этапе) большую брешь в дидактике обучения иностранным языкам, что существенно затрудняет получение качественного результата в процессе иноязычной подготовки.

РАБОТА НАД ПРОФЕССИОГРАММОЙ КАК ИМПУЛЬС К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГА

РУЛЕВА М. М.

г. Астрахань, Астраханский социально-педагогический колледж

Диагностирование педагогической деятельности – одно из важнейших направлений работы образовательного учреждения. Для его проведения требуется наличие определённых условий, среди которых основным представляется овладение возможно более полной и подробной профессиограммой личностных и психолого-педагогических качеств педагога. Профессиограмма – это своеобразная матрица, помогающая учителю в определении генеральной линии своего профессионального роста.

В современной педагогической науке можно выделить большое количество авторов, в той или иной степени касающихся специфических свойств личности человека, работающего с молодёжью. Модель педагога разрабатывается в исследованиях Ф. Н. Гоноболина, Н. В. Кузьмина, А. И. Щербакова, Н. Д. Левитова, А. К. Маркова. В некоторых работах профессиограмма выстраивается на основе функций педагогической деятельности: коммуникативной, организаторской, конструктивной, гностической (А. И. Щербаков). Ф. Н. Гоноболин соотносит педагогические способности с профессиональными умениями. Культурологический подход к обработке модели педагога применён в трудах В. К. Сластина, Л. А. Нейштадт: в качестве отправной точки здесь использовано представление о человеке как объекте и субъекте культуры. В любом случае модель педагога, систематизированная совокупность его личностных и профессиональных качеств, – это отправная точка для осознанного формирования профессиональной позиции, куда входят мировоззрение, система жизненных ценностей, жизненный и учительский опыт, знания, умения, навыки воспитания и обучения.

Структура профессиограммы преподавателя АСПК состоит из трех блоков.

1 блок посвящён личностным качествам, которыми должен обладать педагог. Среди них – интерес к содержанию педагогической деятельности (так называемая «педагогическая направленность» личности), а также развитое профессиональное педагогическое самосознание. В это понятие входят такие личностные установки, как осознание норм и правил педагогической профессии, формирование (нали-

чие) педагогического кредо, соотнесение себя к определённым педагогическим эталонам и т.д.

2 блок содержит требования к психолого-педагогическим качествам, которыми должен обладать преподаватель АСПК. Прежде всего, это гностические качества, т.е. быстрое и творческое овладение методами обучения студентов, изобретательность способов обучения. Выделены также проектировочные умения (планирование конечного результата), конструктивные, т.е. создание творческой рабочей атмосферы сотрудничества, коммуникативные, – формирование педагогически целесообразных отношений.

3 блок профессиограммы преподавателя нашего колледжа посвящён требованиям, предъявляемым к специальным (дисциплинарным) знаниям и умениям. Необходимость введения этого раздела продиктовано спецификой учебного процесса нашего учебного заведения, т. к. студенты помимо общей специальности получают дополнительную квалификацию более чем по 10 специализациям. Поэтому 3 блок профессиограммы разрабатывается и наполняется конкретным содержанием непосредственно членами предметно-цикловых комиссий.

Так, педагоги ПЦК музыки, ритмики и хореографии (дошкольное образование) работают над содержанием модели преподавателя обучения игре на музыкальном инструменте. При этом учитываются новые подходы к организации учебно-воспитательного процесса. В перечне необходимых личностных качеств педагога-музыканта отмечена высокая степень его включённости в общечеловеческую культуру, умение учитывать не только индивидуальные особенности студентов, но и собственные сильные и слабые стороны, не обходя вниманием способность к сопереживанию, умение тонко чувствовать настроение студента в данный момент, ясно и чётко выражать свои собственные требования и эмоции. Искренность, интонационно богатое звучание голоса, выразительные, но умеренные жесты и мимика, – всё это находит своё отражение в профессиограмме педагога-музыканта АСПК.

Что касается требований к методической подготовке, то сюда входит владение репертуаром по всем видам музыкальной деятельности в современном дошкольном образовательном учреждении, а также применение его во всех формах организации этой деятельности.

Отдельный раздел третьего блока профессиограммы составляют требования к исполнительской подготовке педагога: уверенное владение музыкальным инструментом, умение читать с листа и транспонировать в нужную тональность, обладать достаточным объёмом знаний по детской и общей музыкальной литературе.

Составление профиограммы – дело непростое. Оно требует большого количества времени и усилий всего педагогического колллектива. Однако представляется неоспоримой важность этого документа для повышения уровня мастерства педагога любой специальности. Постоянное стремление к овладению комплексом качеств, заложенных в профиограмме, даёт необходимый толчок к профиоциональному развитию, служит импульсом к совершенствованию профиоциональных качеств.

РАЗРАБОТКА КРИТЕРИЕВ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА РУКОВОДИТЕЛЕЙ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ

СВЕДЮК В. А.

г. Самара, Самарский государственный педагогический университет

В своем исследовании мы сосредоточили внимание на сфере профиоциональной активности, хотя понятно, что и в межличностном взаимодействии психологическое воздействие практикуется столь же широко. Практика, сложившаяся и развивающаяся в профиоциональных сообществах задолго до появления научной психологии и обеспечивающая воздействие на поведение, состояние как отдельного человека, так и групп людей при решении самого широкого спектра задач, часто связана с использованием интуитивного (донаучного) психологического знания.

В этом случае речь идет о профессиях, где взаимодействие между субъектами, осуществляемое непосредственно или опосредовано, является ключевым элементом, позволяющим достигать цели профиоциональной деятельности. Это социономические профессии, где целью взаимодействия выступают: управление активностью других людей; удовлетворение потребностей других людей; формирование, развитие, упорядочение, изменение психологической сущности другого человека. К числу таких профессий относится и круг управленческих профессий, в том числе деятельность топ-менеджеров государственных служб. В сфере административного управления сложилась особая группа методов управления – психологические методы управления (А. Л. Журавлев, Е. В. Таранов, А. Зыков).

Значительное количество работ отечественных и зарубежных учёных посвящено психологическому воздействию и его проявлению как фактора, опосредующего внешнее воздействие на личность, изу-

чению его особенностей в конкретных сферах общественной практики (воздействие в рекламе, пропаганде, воспитании и игре, в особых обстоятельствах, например, в условиях преступного посягательства, в условиях военных действий).

Теоретическо-методологическую основу нашего исследования составили представления о психологическом воздействии Э. Аронсон, Г. А. Ковалев, Г. В. Грачев, И. К. Мельник, Г. А. Балл, М. С. Бургин, Е. Л. Доценко, Т. С. Кабаченко, В. Н. Куликов, Р. Чалдини, С. Г. Карамурза, Ю. А. Шерковин. Однако, проблема классификации интуитивно используемых методов психологического воздействия в практике топ-менеджеров государственной службы не изучалась; различные аспекты трудностей, возникающие на пути поиска подходящей методики исследования, изучены недостаточно.

Цель, которую мы поставили перед собой в исследовании, состояла в анализе с позиций научной психологии различных вариантов психологического воздействия, используемых в сфере управления. Мы стремились, используя аппарат научной психологии, исследовать практику применения психологического знания в целях управления поведением людей, реализуемую в деятельности профессионалов управления.

Наше исследование проводилось среди руководителей и работников муниципальных служб промышленного района г. Самары. Всего в исследовании приняли участие 693 человека (из них 16 топ-менеджеры государственных служб и 677 – работники).

Нами было решено совместить анкетный метод получения информации и метод семантического дифференциала, относящийся к разряду тестовых методик. Адекватное описание интуитивно применяемых методов психологического воздействия возможно методами психосемантики, в частности – методом семантического дифференциала (СД) (В. Ф. Петренко).

При разработке методики семантического дифференциала за основу была взята классификация методов психологического воздействия, предложенная Т. С. Кабаченко (Т. С. Кабаченко). В классификацию Т. С. Кабаченко входит всего 126 методов психологического воздействия, структурированные по четырем большим группам. Это методы воздействия на субъективные модели действительности, воздействие на источники активности, воздействие на факторы – регуляторы проявления активности и воздействие на фоновые состояния. Испытуемые – работники оценивали по шкале семантического дифференциала от –3 до 3 баллов методы психологического воздействия, которые применяет в своей повседневной работе их непосредственный ру-

ководитель. Всего репрезентативная выборка для анализа применяемых руководителями методов психологического воздействия состояла из 528 ($n > 500$) испытуемых.

Статистическая обработка проводилась с помощью статпакета «SPSS». По результатам опроса была составлена исходная матрица, которая была подвергнута факторному анализу методом главных компонентов и последующему вращению VARIMAX. Интерпретация факторов проводилась на основе прилагательных, имеющих наибольшие факторные нагрузки после вращения, т.е. максимально коррелирующие с выявленными факторами.

В результате факторного анализа исходной матрицы данных (методы психологического воздействия) с последующим вращением VARIMAX было выделено три фактора, объясняющих 79,3 % совокупной дисперсии. Были получены факторные значения каждого качества в пространстве трех факторов.

Таблица 1

Полная объясненная дисперсия по матрице
«Методы психологического воздействия»

Ф а к т о р ы	Начальные собственные значения		
	Всего	% дисперсии	Кумулятивный %
1	19,23	15,2	15,2
2	16,21	12,8	28,1
3	10,02	7,9	36

Ниже мы приводим условные названия обнаруженных факторов: Фактор 1 «Социальное воздействие на источники и характер деятельности лица или всей группы». Фактор 2 «Эмоциональное воздействие, учет эмоций». Фактор 3 «Изменение состояний сознания с помощью вербальных или организационных средств».

Итак, из приведенных выше результатов видно, что из всего массива данных по методам психологического воздействия выделены три фактора, включающие всего 33 метода. Использование методов факторного анализа позволило нам провести экспертизу реальной ответственной практики и помочь в составлении реестра конкретных типичных вариантов воздействия, используемых профессионалами управления.

На основе опытного изучения мы показали правомерность использования психосемиотического подхода к изучению методов психологического воздействия. Результатом исследования методов психологического воздействия у топ-менеджеров государственной службы с помощью факторного анализа явилось сокращение пространства исследуемых методов до ограниченного перечня.

Литература

1. Кабаченко, Т. С. Методы психологического воздействия [Текст] : учеб. пособие / Т. С. Кабаченко. – М. : Педагогическое общество России, 2000.
2. Петренко, В. Ф. Психосемантика сознания [Текст] / В. Ф. Петренко. – М., 1988.
3. Чалдини, Р. Психология влияния [Текст] / Р. Чалдини. – СПб.: Питер, 1999.

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В ОБЕСПЕЧЕНИИ ЕГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СТЕПАНОВА О. А.

г. Челябинск, Челябинское высшее военное автомобильное командно-инженерное училище (военный институт)

Увеличение объемов информации, расширение возможностей технических устройств и применение информационных и коммуникационных технологий говорят о том, что студент, начинающий на первом курсе изучать одни технологии, после окончания вуза должен будет осваивать новые современные технологии, что потребует от молодого специалиста обновления знаний, приобретения новых умений. Это значит, что будущий специалист должен обладать умениями оперативно реагировать на изменения, которые будут постоянно возникать в его профессиональной, научной деятельности. Данная проблема в современном образовании обозначена как «образование через всю жизнь».

Современное общество характеризует осознание необходимости непрерывного образования, которое сопровождало бы весь период активной профессиональной деятельности специалиста.

Идея «образования в течение всей жизни» или непрерывного образования заставляет обратиться к проблеме информационной культуры будущих специалистов, которая позволит им уверенно ориентироваться в потоках информации, использовать различные источники для самообразования, рационально применять современные информационно-коммуникационные технологии в своей деятельности. От уровня информационной культуры современного специалиста зависит успешность и эффективность его профессиональной деятельности, его социальная адаптация к постоянно изменяющимся условиям информационной среды.

Как справедливо отмечает С. Г. Антонова, интерес к проблеме информационной культуры сейчас «огромен у представителей самых разных областей, ее актуальность, значимость осознается теоретиками и практиками, работающими в сферах образования и культуры... Вместе с тем, само понятие информационной культуры личности не прояснено окончательно и трактуется по-разному» [1, с.82].

Современные представления об информационной культуре сложились в результате процессов информатизации в обществе и воздействия данных процессов на сферу профессионального образования. Современный специалист должен не только обладать определенным объемом знаний об общей характеристике процессов сбора информации, методах ее хранения, обработки и передачи в сфере его профессиональной деятельности, но и уметь самостоятельно применять информационные и коммуникационные технологии для решения профессиональных задач, для продолжения образования.

Информационная культура представляет собой интегративную характеристику личности студента, связанную с культурой поиска, обработки и представления информации с помощью информационных и коммуникационных средств.

Рассмотрим содержание информационной культуры студентов. Оно включает в себя когнитивно-операционный, мотивационно-ценностный и рефлексивный компоненты, отражающие сложную структуру формирования личности на различных уровнях ее становления. Становление каждого компонента информационной культуры связано с формированием его характеристик и свойств как части целостной системы.

Основой информационной культуры является информационная грамотность. По мнению И. Г. Семакина, информационная грамотность должна встать в один ряд с математической, языковой, исторической грамотностью [2]. Информационная грамотность представляет собой систематизированную совокупность научно-теоретических знаний: об основных информационных процессах, о различных источниках информации, об основных понятиях информатизации и современных средствах информационных и коммуникационных технологий, о возможностях применения данных технологий в своей профессиональной деятельности.

Информационная грамотность составляет основу когнитивного компонента информационной культуры личности. Содержание данного компонента мы определили, проанализировав государственные образовательные стандарты, исследования и публикации (Н. В. Макаровой, И. Г. Семакина, К. К. Колина, Е. А. Переваловой, О.А.Козлова)

по информационной подготовке различных специалистов, по проблеме информационной культуры. Уровень развития когнитивного компонента определяется полнотой, глубиной, системностью знаний.

Знания неразрывно связаны с умениями личности. Операционный компонент информационной культуры включает следующую систему умений: 1) выполнять основные операции с информацией, то есть осуществлять ее поиск, отбор, систематизацию, анализ, обработку, защиту; 2) работать с различными источниками информации; 3) применять средства современных информационных и коммуникационных технологий при выполнении профессиональных и прикладных задач.

Операционный компонент информационной культуры характеризует способы и средства информационной деятельности. Информационная деятельность непосредственно связана с умением личности использовать информационные ресурсы общества.

Но информационную культуру личности характеризует не только определенная система знаний и умений, но и мотивация личности в осознанной, целенаправленной информационной деятельности. Мотивация является регулятором деятельности, определяет ее направленный, избирательный характер. Мотивы представляют собой побуждения к деятельности, в том числе и к информационной, связанной с удовлетворением информационных потребностей личности.

Поэтому следующий компонент, который выделен нами в структуре информационной культуры, является мотивационно-ценностный компонент, включающий систему ценностей и мотивов, цели, потребности в развитии, совершенствовании информационной культуры. Мотивационно-ценностный компонент отражает личностное отношение личности студента к информационной деятельности, выраженное в целевых установках, в сформированности ценностных ориентаций.

В структуре информационной культуры личности нам представляется важным выделение такого компонента, который оценивал бы уровень информационной деятельности. Рефлексивный компонент информационной культуры проявляется в умении личности сознательно контролировать результаты своей деятельности, прогнозировать ее результаты, моделируя возможные последствия данной деятельности.

Итак, в структурном плане информационная культура представляет собой целостное единство когнитивно-операционного, мотивационно-ценностного и рефлексивного компонентов.

Сформированность данных компонентов информационной культуры обеспечит студенту высокий уровень образованности и позволит ему:

- использовать различные источники информации для продолжения образования;
- адекватно оценивать полученную информацию, выбирать из нее достоверную и актуальную для решения поставленной задачи, превращать данную информацию в знание;
- осваивать современные информационные и коммуникационные технологии и применять их при решении профессиональных задач;
- оценивать результаты своей деятельности, прогнозировать ее результаты;
- развивать умения самообразования и, таким образом, успешно реализовать формулу непрерывного образования – «образование через всю жизнь».

Обладающий информационной культурой студент умеет учиться, умеет находить необходимые источники информации, отбирать из них нужные ему сведения для повышения своего профессионального уровня и для решения задач по специальности.

Литература

1. Антонова, С. Г. Информационная культура личности. Вопросы формирования [Текст] / С. Г. Антонова // Высшее образование в России. – 1994. – № 1. – С. 82–89.
2. Семакин, И. Г. Грамотность, образованность, культура [Текст] / И. Г. Семакин // Информатика и образование. – 2002. – № 1. – С. 21 – 25.

КРИТЕРИИ, ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ СФОРМИРОВАННОСТИ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К САМОКОНТРОЛЮ

СЪЕДИНА Н. В.

г. Кемерово, Кузбасский государственный технический университет

Решение проблемы формирования готовности студентов к самоконтролю учебной деятельности невозможно без выявления сущности и содержания данного процесса. Для этого необходимо, прежде всего, выяснить смысл понятий «самоконтроль», «готовность к самоконтролю», «формирование готовности к самоконтролю».

Для успешного выполнения любого вида деятельности или овладения им необходимо, чтобы у человека сформировалась готовность к этой деятельности. Именно готовность к деятельности является одной из важных предпосылок её осуществления.

Самоконтроль – деятельность человека, вызванная целями самосовершенствования, направленная на анализ и повышение эффективности действий, в рамках принятой программы, в процессе обучения.

Готовность к самоконтролю – это обязательное условие выполнения деятельности, которое включает в себя:

- желание осуществлять самоконтроль;
- волю по осуществлению самоконтроля;
- знания, умения и навыки осуществлять самоконтроль;
- рефлексия и самооценку осуществленного самоконтроля.

Формирование готовности к самоконтролю – организация последовательных действий:

- развитие устойчивой мотивации;
- формирование волевой установки;
- приобретение знаний, умений и навыков;
- развитие рефлексии и оценки своей деятельности.

Критерии, показатели и уровни сформированности готовности студентов к самоконтролю:

Высокий уровень сформированности готовности студентов к самоконтролю:

Показатели мотивационного критерия:

- наличие сформированной мотивационной основы во время осуществления самоконтроля;
- заинтересованность в развитии самоконтроля;
- потребность и убежденность в необходимом использовании самоконтроля.

Показатели эмоционально-волевого критерия:

- положительный эмоциональный настрой на осуществление самоконтроля;
- обоснованный план действий;
- высокая волевая активность;
- настойчивость по формированию готовности к самоконтролю.

Показатели информационно-деятельностного критерия:

- наличие знаний о том, что такое самоконтроль и как его осуществлять;

– сформированность умений ставить цель, планировать и анализировать собственную деятельность;

– четко выраженные навыки владения техникой самоконтроля;

– постоянное стремление к совершенству своих знаний, умений и практических навыков по осуществлению самоконтроля.

Показатели рефлексивно-оценочного критерия:

– сформированная способность к переосмыслению деятельности;

– наличие способности находить причины своих ошибок и неудач;

– адекватность самооценки;

– использование самоанализа своей деятельности.

Средний уровень сформированности готовности студентов к самоконтролю.

Показатели мотивационного критерия:

– не окончательно сформирована мотивационная сфера по формированию и осуществлению самоконтроля деятельности;

– нечеткие цели и необоснованный план действий;

– формирование и осуществление самоконтроля происходит, как правило, под влиянием извне;

– заинтересованность, потребность, убежденность в необходимом использовании самоконтроля не достаточно развиты.

Показатели эмоционально-волевого критерия:

– не четко сформирован положительный эмоциональный настрой на осуществление самоконтроля;

– практически отсутствует удовлетворенность от обоснованного плана действий;

– редко проявляется волевая активность и настойчивость в принятии решения осуществлять самоконтроль своей деятельности.

Показатели информационно-деятельностного критерия:

– относительно небольшой набор знаний и умений самоконтроля, которые не отличаются большой глубиной и устойчивостью, а чаще являются ситуативными и непостоянными;

– неясное представление о том, что такое самоконтроль и как его осуществлять;

– умения самоконтроля (постановка цели, планирование, анализирование) и навыки владения техникой самоконтроля недостаточно развиты, нерегулярны.

Показатели рефлексивно-оценочного критерия:

- отсутствие четкой адекватности самооценки, что выражается в способности студентов неоправданно завышать или занижать её уровень, свои личностные качества и склонности;

- нечетко сформированная способность к переосмыслению деятельности;

- недостаточно развитые способности самоанализа.

Низкий уровень сформированности готовности студентов к самоконтролю.

Показатели мотивационного критерия:

- слабо развита мотивационная основа при формировании и осуществлении самоконтроля;

- нецеленаправленность и инертность;

- отсутствует заинтересованность, убежденность, потребность в необходимом использовании самоконтроля.

Показатели эмоционально-волевого критерия:

- отсутствует положительный эмоциональный настрой на осуществление самоконтроля и волевая активность;

- не наблюдается убежденность в необходимости использования самоконтроля;

- отсутствует план обоснованных действий и волевая активность.

Показатели информационно-деятельностного критерия:

- поверхностные знания о том, что такое самоконтроль и как его осуществлять;

- умения самоконтроля (постановка цели, планирование, анализирование) практически полностью отсутствуют;

- навыки по осуществлению самоконтроля не развиты.

Показатели рефлексивно-оценочного критерия:

- практически полное отсутствие оценки результатов собственной деятельности;

- самооценка в основном занижена;

- способности находить причины своих ошибок и неудач, к переосмыслению своей деятельности не развиты;

- незаинтересованность в своем развитии, в проведении самоанализа.

Знание критериев, показателей и уровней сформированности готовности студентов к самоконтролю дают возможность выявить индивидуальные особенности ее становления и корректировать деятельность каждого студента.

КОМПЕТЕНЦИИ УЧИТЕЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ТРЕПЛИНА О. Ф.

*г. Волгоград, Волгоградский государственный
педагогический университет*

Информационная среда, в которой в настоящее время эволюционирует образование во всем мире, ставит перед управлением этим процессом новые задачи, исходя из анализа путей развития образования и того, что ожидается «на выходе». Не вызывает сомнения тот факт, что учитель остается ключевой фигурой в этом процессе, хотя его функции и требования к профессиональной подготовке значительно изменяются.

Прежде всего, необходимо отметить то, что эволюция образовательного процесса характеризуется его интеграцией. Учителю необходимо иметь системные знания, как в области содержания образования, так и области организации образовательного процесса. Синтетические отношения методики преподавания предмета, дидактики и психологии обеспечивают его более высокий уровень и эффективность, устойчивость системы и создают условия для решения задач профилизации школьного образования.

Активизация информационных технологий обучения, разнообразие их и проблемность требует от учителя умений организовывать учебно-исследовательскую и исследовательскую деятельность школьников в процессе обучения предмету. Для этого современному учителю необходимы методологические знания в области научных исследований. Эти знания необходимы и учителю и для того, чтобы не только обеспечивать рациональное использование и эффективное функционирование прогрессивных педагогических технологий, но и создавать новые, разрабатывать содержание профильных и элективных курсов, ученических проектов и т.п.

В современных условиях в основу подготовки учителя должна быть положена идея «от замысла до педагогического проектирования, конструирования и реализации своего учебного проекта». Эта идея позволяет прийти к полифункциональной модели, в основе которой - свободное развитие личности каждого ученика и учителя, формирование способности к саморазвитию и самореализации.

В процессе приобретения опыта педагогической деятельности у каждого учителя создается своя методическая система, которая имеет сложную, иерархическую, многоуровневую структуру. В соответст-

вии с целями, содержанием, методами и формами выделяются три уровня процесса обучения, обусловленные расширением его существенных характеристик.

Первый уровень – нормативный (традиционный, знаниевый). Проектная и управленческая деятельность учителя основывается на стандартах образования, нормативных документах. Все внимание учителя сосредоточено на логико-предметном анализе преподаваемого материала, более удачном его объяснении. На этом уровне развитие ученика, его личностное становление осуществляется спонтанно. Следствием такой ситуации является то, что процесс обретения ценностей учащимися и педагогами редуцируется; снижается потенциал развития образовательной среды; наращивается репродуктивная ее составляющая, поскольку отсутствие развития педагогической среды не позволяет создать условия для развития учащихся.

Деятельность учащихся характеризуется как сугубо учебная. Однако этот уровень работы учителя обеспечивает стабильность образовательной системы. Являясь необходимым, он не является достаточным для функционирования всех составляющих учебного процесса. Это приводит к постепенному отчуждению ученика от своей деятельности в процессе обучения.

Второй уровень – проблемно-развивающий (деятельностный). Развивающее обучение строится в рамках деятельностной парадигмы в образовании, которая определяет иные его стандарты: в процессе усвоения знаний, умений и навыков ученик должен получать и определенное умственное развитие. В рамках деятельностной парадигмы содержание обучения наполняется задачами развивающего характера. Проектная деятельность учителя определяется не только дидактико-методическими требованиями, а и психолого-педагогическими особенностями организации учебного процесса. Деятельность ученика характеризуется как учебно-познавательная, но ограничивается лишь предметной деятельностью. Его знания и умения по-прежнему жестко контролируются с помощью более совершенных контрольно-измерительных материалов, но вот контроль над развитием ученика вызывает у учителя большие затруднения и представляется гипотетичным. Деятельность учителя и учеников остается жестко регламентированной, более того, возможные проявления, связанные с особенностями личности, для системы нежелательны, поскольку вводят дополнительные неучтенные факторы, затрудняющие планирование, и «смущающие» отлаженную систему. Ценности и смыслы деятельности ученика в процессе обучения выходят за рамки рассмотрения.

В условиях личностно ориентированного обучения (третий уровень) деятельность его субъектов регламентируется требованием достижения принципиально нового результата, который служит показателем ее успешности: развитием и самореализацией личности ученика (В. В. Сериков). Самореализация личности ученика осуществляется через востребованность учебным процессом его личностных функций.

Таким образом, на современном этапе развития нашего общества и системы образования как одного из его важнейших социальных институтов неуклонно возрастает потребность в компетентных специалистах с творческим складом ума, способных находить новые пути и методы в образовательном процессе, в методах управления им. В силу сказанного модернизация процесса профессионального послевузовского образования должно способствовать повышению профессиональной компетентности учителя.

В мировой образовательной практике понятие компетентности выступает в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия – ибо компетентность, во-первых, объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющую образования; во-вторых, в понятии компетентности заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата».

Ключевая компетентность обладает интегративной природой, ибо она вбирает в себя ряд однородных или близкородственных умений и знаний, относящихся к широким сферам культуры и деятельности (информационной, правовой и прочее). Компетентность относится к ключевым, если овладение ими позволяет решать различные проблемы в профессиональной деятельности учителя. В качестве таких ключевых компетенций выделяются:

1. Ценностно-смысловая компетенция.

Эта компетенция в сфере образования, связанная с ценностными ориентациями учителя, его способностью видеть и понимать тенденции развития образовательной среды, ориентироваться в ней, осознавать свою роль и предназначение, уметь принимать решения. Данная компетенция обеспечивает осознанный выбор учителем концептуальных идей образования. От нее зависит индивидуальная образовательная траектория ученика, выстраиваемая учителем и программа его жизнедеятельности в целом.

2. Общекультурная компетенция.

Круг вопросов, по отношению к которым учитель должен быть хорошо осведомлен, это особенности национальной культуры и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека.

3. Профессиональная компетенция.

Эта компетенция означает владение учителем знаниями и опытом в сфере педагогической деятельности, его функциональную грамотность, способность синтезировать в учебном процессе методические, педагогические, психологические, управленческие, социальные и другие составляющие образовательного процесса; разностороннее знание методов и средств обучения, видов и типов уроков, их оптимальный выбор в соответствии с технологическими характеристиками процесса обучения и индивидуальной образовательной траекторией ученика.

4. Информационная компетенция.

Осознание учителем особенностей жизнедеятельности человека в информационном обществе. Владение информационными технологиями и использование этих технологий в процессе обучения. При помощи информационных технологий (СМИ, Интернет, электронная почта, аудио-видеозапись), формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать информацию, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данная компетенция обеспечивает навыки деятельности учителя и ученика по отношению к информации.

5. Научно-познавательная компетенция.

Это совокупность компетенций учителя в сфере самостоятельной познавательной деятельности. Сюда входят методологические знания, знания и умения организации целенаправленного, планирования, анализа, рефлексии, самооценки. Руководство учебно-исследовательской, исследовательской и проектной деятельностью учеников.

6. Компетенция личностного самосовершенствования.

Направлена на освоение способов физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональной саморегуляции, профессионального самосовершенствования. Реальным объектом в данной компетенции выступает сам учитель и зарождение новых элементов в его сложившейся системе работы, характеризует развитие этой системы.

7. Коммуникативная компетенция.

Включает знание необходимых языков, способы взаимодействия с людьми (учителями, родителями, учениками и т.д.) и событиями, навыки работы в коллективе, владение различными социальными ролями.

Различный функциональный характер деятельности учителя (проектной, технологической, конструкторской, исследовательской, управленческой, контролирующей) требует соответствующих умений

и знаний, а также акцента на определенных разделах и проблемах общеобразовательных и специальных педагогических дисциплин, не ущемляя и не обедняя при этом фундаментальной подготовки.

Фундаментальную подготовку учителя обеспечивает система высшего педагогического образования. В вузовской системе целями обучения является подготовка специалиста, в системе повышения квалификации задача принципиально иная – перестройка его профессионального опыта, изменение содержания компетентностей. Все это требует иных, чем при обучении студентов, форм и методов воздействия на обучающихся (А. Ю. Панасюк). Необходимость профессионального непрерывного образования не вызывает сомнения. Его функция – развитие компетенций учителя на базе фундаментальных знаний и приобретаемого личностного опыта профессиональной деятельности.

Профессиональное непрерывное образование, с одной стороны, должно обеспечивать компетентность учителя в изменениях образовательного пространства, в квалификационных характеристиках учителя в профессиональной, гуманитарной, социально-экономической и фундаментальной подготовке. С другой стороны – создавать условия для самореализации учителя в выбранной им «траектории» своего самосовершенствования.

СИТУАЦИОННАЯ ЗАДАЧА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА-СТРОИТЕЛЯ

ШЕВЦОВА Т. И.

г. Оренбург, Оренбургский государственный университет

Россия за последние 15 лет претерпела ряд политических, экономических и социальных преобразований, которые затронули, в разной степени, все отрасли народного хозяйства, в том числе и высшее образование. Последнее необходимо рассматривать не только как институт государства, но и как институт рыночной экономики, который обеспечивает эффективность экономического развития страны путем предоставления высококвалифицированных инженеров на рынок труда.

Рынок труда предъявляет требования не столько к уровню теоретических знаний инженера, сколько к той степени ответственности, профессиональной компетентности, самостоятельности, которую он

может показать. Помимо профессиональных знаний и умений востребованными стали профессионально значимые качества, одним из которых является профессиональная самостоятельность.

Профессиональная самостоятельность будущего инженера-строителя – это интегративное качество личности, определяемое как: его способность проявлять глубокие и прочные профессиональные знания; владеть техническим мышлением; видеть профессиональные задачи; уметь свободно ориентироваться в изменяющихся условиях современного производства; изменять свои действия при возникновении новых условий; принимать обоснованные решения; нести ответственность за их реализацию.

В формировании личности будущего инженера профессиональная самостоятельность, как интегративное качество личности, играет решающую роль, являясь необходимым условием развития его потенциальных возможностей. Именно профессиональная самостоятельность помогает молодому специалисту значительно быстрее адаптироваться в профессиональной деятельности. Профессиональная самостоятельность не является врожденным качеством личности, она формируется постепенно, по мере накопления опыта решения специфических профессиональных задач. Но в процессе обучения можно и нужно влиять на динамику этого процесса.

В нашем исследовании средством формирования профессиональной самостоятельности будущего инженера-строителя является ситуационная задача, которой оснащается каждая лабораторная работа по специальной дисциплине.

По этому необходимо рассмотреть понятие «ситуация», «ситуационная задача». Понятие «ситуация» достаточно многопланово и определяется по-разному, в зависимости от сферы его использования.

Ситуация – это всегда пространственно-временная характеристика бытия субъекта. Именно субъекта, т.к. ситуация – это не объективное течение вещей и явлений, не их бытие, а событие. Ситуацию определяют как совокупность всех условий – внешних и внутренних, объективных и субъективных детерминирующих в данный момент жизнедеятельности человека. Ситуация – это особый педагогический механизм, который ставит студента в новые условия, трансформирующие привычный ход его жизнедеятельности, востребующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление, переосмысление сложившейся ситуации. Специфика такого развития состоит в осмысливании, субъективировании, переживании собственной жизненной ситуации, которая одновременно и сложилась объективно, и порождена субъектом – избрана, сотворена им, особым

образом понимается, принимается, истолковывается и означает им, представляется для него как определенное событие. Личностный опыт – это осмысленный субъектом опыт поведения в жизненной ситуации, которая востребовала приложения личностного потенциала индивида, его проявления как личности.

С точки зрения профессиональной деятельности ситуация – это совокупность взаимосвязанных фактов, явлений и проблем, характеризующих конкретный период или событие в деятельности организации, требующих от ее руководителей соответствующих решений, распоряжений и других активных действий. По учебной функции различают четыре вида ситуации (Н. Б. Борисова): ситуация-проблема, в которой обучаемые находят причины возникновения описанной ситуации, ставят и разрешают проблему; ситуация-оценка, в которой обучаемые дают оценку принятым решениям; ситуация-иллюстрация, в которой обучаемые получают примеры по основным темам курса на основании решенных проблем; ситуация-упражнение, в которой обучаемые упражняются в решении несложных задач, используя метод аналогии.

Выбор вида конкретной ситуации зависит от многих факторов, таких, как характер целей изучения темы, уровень подготовки обучаемого, наличие иллюстрированного материала и технических средств обучения, индивидуальный стиль преподавателя и др. Технология применения производственных ситуаций может быть представлена следующими методами: анализ производственных ситуаций, решение ситуационных профессиональных задач, имитация деятельности на тренажере, выполнение практических заданий в процессе производственной практики, деловые игры и др.

В процесс практических работ возможны два пути деятельности преподавателя при обучении будущего инженера-строителя решению ситуационных задач: обучение будущего инженера-строителя решению задач по алгоритму; обучение будущего инженера-строителя алгоритму решения задач. Оба пути следует использовать в процессе формирования профессиональной самостоятельности будущего инженера-строителя. Однако мы считаем, что при этом второй путь вооружает будущего инженера-строителя обобщенным «инструментом» решения задач.

В отличие от будущего инженера-строителя, в традиционном обучении, специалист в профессиональной деятельности (как и в жизни) действует по-другому. Попадая в ту или иную ситуацию, человек должен определиться в ней, провести анализ того, какова обстановка, какие данные есть, а каких недостает или они лишние, противоречи-

вые, не относящиеся к делу, где запросить информацию и т.п. Проведя анализ ситуации, человек формулирует задачу (причем формулирует ее сам), затем решает ее (или организует решение с помощью других людей), доказывает истинность решения, компетентность и качество предпринятых при этом действий и поступков.

Моделирование в формах учебной деятельности реальных производственных ситуаций помогает преодолеть разрыв между обучением и воспитанием, достичь целей как профессионального, так и общекультурного развития личности будущего инженера-строителя.

В процессе преподавания специальных дисциплин, оснащенных ситуационными задачами, происходит постоянный тренинг профессиональных действий будущего инженера-строителя, который направлен на формирование личностного качества – профессиональной самостоятельности.

Следовательно, ситуационные задачи, которые решает будущий инженер-строитель при изучении специальной дисциплины, способствуют формированию профессиональной самостоятельности.

К ПРОБЛЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА

ШИБАЕВ А. А.

*г. Вольск, Вольское высшее военное училище тыла
(Военный институт)*

Овладение и эффективное применение основ, норм, правил профессионального общения может сыграть немаловажное, а порой и решающее значение для роста престижа, конкурентоспособности и служебного потенциала молодого офицера. Знание основ профессионального общения по важности можно сравнить лишь с профессиональными знаниями и умениями.

Очень часто умение профессионально общаться становится решающим в сложных ситуациях взаимодействия с представителями гражданского общества, публичного выступления, спора, дискуссии, ведения деловых переговоров, совещаний, разрешения воинских конфликтов. Потому подготовка будущих военных специалистов в вузе должна включать в себя формирование готовности к общению в профессиональной деятельности, профессиональной среде и вне ее.

Как показывает статистика, к «минусам» выпускников военных вузов последних лет относят дефицит общей эрудиции, профессио-

нальной этики, неумение работать с людьми, неспособность в нужный момент изменить свое решение, программу действий, свое поведение, отсутствие интереса к контактам и общению, стремления к дискуссии и диалогу, навыков выступления перед аудиторией. У большинства выпускников военных вузов крайне низка культура речи, что существенно снижает их деловую и профессиональную активность и не позволяет максимально использовать свои возможности.

Интегративный характер готовности предопределяет ее структурность. Структурному строению исследуемого качества посвящены многочисленные исследования (В. С. Ильина, Ф. К. Савина, Н. К. Сергеева, В. В. Серикова). Их анализ через призму системы функций профессионального общения в деятельности офицера определил видение готовности к профессиональному общению в единстве четырех компонентов: мотивационного, когнитивного, коммуникативного и рефлексивного.

Мотивационный компонент готовности к профессиональному общению включает мотивы, цели, потребности в общении, ценностные установки актуализации в профессиональном общении, стимулирует творческое проявление личности в общении. Он предполагает наличие интереса к профессиональному общению в воинской деятельности, который характеризует потребность личности в знаниях, в овладении эффективными способами организации профессионального общения.

Мотивы достижения рассматриваются в качестве детерминанты активности личности в процессе общения. Однако ведущим мотивом в формировании готовности к профессиональному общению представляется мотив аффилиации, так как его цель – взаимная и доверительная связь, поддержка и симпатия партнеров по общению.

Эта мысль находит подтверждение в высказывании Генри А. Мюррея, который видит цель мотива аффилиации в том, чтобы «радоваться другим людям и жить вместе с ними, сотрудничать и общаться с ними» [1]. Х. Хекхаузен рассматривает аффилиацию как определенный класс социальных взаимодействий, имеющих повседневный и в то же время фундаментальный характер. Согласно его данным, люди с высоким мотивом аффилиации проявляют большую активность в профессиональном общении (ведение деловых телефонных переговоров, деловой переписки) [1].

Когнитивный компонент представляет собой совокупность научно-теоретических знаний, в том числе знаний об общении, о роли общения в профессиональной воинской деятельности. Уровень разви-

тия когнитивного компонента определяется по полноте, глубине, системности знаний в области профессионального общения.

Коммуникативный компонент проявляется в умении устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях, овладевать средствами вербального и невербального общения.

Коммуникативные способности проявляются в сотрудничестве и коллективной воинской деятельности. К коммуникативным способностям относятся: способность понимать взаимоотношения людей, адекватно воспринимать ситуацию общения, использовать опыт других; способность понимать партнеров по общению, их мотивы и цели; способность к сотрудничеству; способность знать и понимать самого себя, свои собственные мотивы и возможности в сфере общения, способность отстаивать свою точку зрения; способность прогнозировать межличностные события, знать основные приемы общения; способность избегать конфликтов в общении.

Профессиональная деятельность офицера предполагает включение в коммуникативный компонент следующих умений:

- умение проведения деловых встреч, бесед, переговоров (подготовка и организация, техника и тактика ведения бесед, переговоров);
- умение проведения служебных совещаний; умение ведения служебной переписки, оформления документов, умение общаться по телефону (правила ведения деловой беседы по телефону);
- владение воинским этикетом (правила приветствия, обращения, представления, знакомства); культурой речи (деловая риторика, грамотность речи);
- умение слушать.

Рефлексивный компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; формировать такие важные для курсанта качества и свойства, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, уверенность в себе, склонность к самоанализу, способность к импровизации, предвидению, инициативному, критическому и инновационному рефлексированию и прогнозированию результатов деятельности и отношений, творческому воображению, а также профессионально-значимых знаний, умений и навыков.

Изучение компонентов профессионального общения уточняет само представление о феномене профессионального общения. Как подчёркивает В. Н. Герасимов [2], профессиональное общение в воен-

ной сфере является особым видом деятельности, оно осуществляется не только в процессе собственной профессиональной деятельности, но и вне ее, в связях с органами государственного и муниципального управления, различными общественными организациями. Профессиональное общение курсантов всегда детерминировано не только спецификой воинской профессиональной деятельности, ее целями, задачами, но и психологическими особенностями личностей его участников, социально-психологическими параметрами того социального объединения (воинского коллектива, малой группы), которое они представляют, а также состоянием современного гражданского общества.

Таким образом, можно сказать, что готовность к профессиональному общению понимается как качественная характеристика личности будущего военного специалиста, включающая систему научно-теоретических знаний, в том числе специальных в области теории общения; наличие устойчивой потребности в общении, интереса к самому процессу общения, владение техникой общения, осознание назначения коммуникативной компетентности в воинской деятельности.

Литература

1. Герасимов, В. Н. Основы превентивной педагогики [Текст] / В. Н. Герасимов. – М. : ГАВС, 1995. – 301 с.
2. Сергеев, Н. К. Непрерывное педагогическое образование: концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов [Текст] / Н. К. Сергеев : монография. – Волгоград : Перемена, 1997. – 230 с.
3. Слостенин, В. А. Педагогика – инновационная деятельность [Текст] / В. А. Слостенин. – М. : ИЧП Изд-во Магистр, 1997. – 224 с.
4. Хекхаузен, Х. Мотивация и деятельность [Текст] / Х. Хекхаузен. – М. : Педагогика, 1986. – 408 с.

РАЗДЕЛ 3

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

МОДЕРНИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

КЛОКОВ Ю. А.

г. Калининград, Калининградский институт экономики

Кардинальные преобразования современного общества, обусловленные изменением роли информационных технологий, требуют обновления подходов к образованию. К вопросам модернизации образования России надо подходить с системных позиций.

Под модернизацией системы образования следует понимать научно обоснованную, четко спланированную, согласованную по ресурсам, организационно подготовленную и эффективно управляемую систему взаимосвязанных прогрессивных преобразований на основе использования способов, форм, масштабов и пропорций, позволяющих обеспечить адекватное качество образования [1].

Из определения вытекает ряд положений. Необходимо проведение структурных изменений системы образования, отвечающих рыночным условиям и социальным проблемам. Повышение качества образования следует рассматривать как процесс, обеспечивающий изменение всей системы производства образовательных услуг, удовлетворяющих социальные потребности. Проблему и должно решать образование, базирующееся на обучении, воспитании, культуре и профессиональной подготовке. Качество образования опирается на фундаментализацию знания и системность. Это способность образования как процесса формировать системное видение мира и на этой основе

прогнозировать последствия действий. Целесообразно рассмотрение образования как экономического института. Это обстоятельство подчеркивает значимость осмысления проблемы повышения качества образования и профессиональной подготовки на основе использования культурных ценностей. Отсутствие культурных ценностей в государственных стандартах представляет угрозу для национального разнообразия. Крайне значимой становится национальная составляющая. Потеря ее опасна, как и потеря природных ресурсов. Продуктивным является рассмотрение образования как экономического явления и института общества. Цель такого подхода – поместить вопросы качества образования в широкий контекст вопросов организационных изменений. Движение преобразований сферы образования за последнее десятилетие представляет непрерывную борьбу между педагогической общественностью и чиновниками. В литературе отмечается, что итогом прошедшего периода реформ стало противоречие между содержательной и организационно-экономической сторонами преобразования. Последнее не соответствует первой и мешает полноценной реализации принципов, которые способны обеспечить сохранение за российским образованием его лидирующих позиций в мире. Следовательно, условием обеспечения безопасности сферы образования и залогом успеха реализации Концепции модернизации является создание законодательной базы. Это дает возможность к обосновываемым принципам развития образования, таким как системность, фундаментальность, ключевая роль воспитания и базовым принципам реализации Концепции модернизации, как научное обоснование выбора вариантов решений, оценка последствий реализации, эволюционный подход к осуществлению принятых решений на практике [1].

В эпохи социальных кризисов на систему образования возлагают ответственность за неудачи в экономике, с реформами в образовании связывают решение проблем. В сфере образования создаются инновационные технологии, обеспечивающие адекватный ответ на исторический вызов, готовятся специалисты, способные на ответ. В условиях современного общества проясняется важная роль процессов принятия решения. Значимость управления осознанна социально-политической мыслью давно, но в качестве предмета анализа оформляется в XX в., когда создание эффективной системы управления становится важнейшим ресурсом страны. Острое значение управленческая проблематика приобретает в России, где от эффективных организационных решений зависят подъем экономики, реализация социальных программ. Но социальные преобразования, существование страны невозможны без подготовки профессиональных управленцев но-

вой формации, вооруженных наукоемкими технологиями, способных ориентироваться в обстоятельствах, решать актуальные задачи. Потребностями практики управления обусловлен социальный заказ системе образования на «производство» таких управленческих кадров. Достоинством способа подготовки является связь с управленческой практикой. Практические навыки определяют уровень, квалификацию, цели, содержание, методологию обучения. В системе накоплен большой опыт, созданы результативные программы, но вся система направлена на решение сегодняшних проблем. Тем самым управленческая практика воспроизводит противоречия и проблемы настоящего, а система образования закрепляет ее в качестве образца и эталона, основываясь на фундаментальном тезисе связи науки и практики. Реальная социальная практика требует решения современных управленческих задач не с позиции прошлого, а с позиции будущего, что переориентирует систему подготовки специалистов в сфере управления. Возникает парадоксальная ситуация: ориентация на сложившуюся практику становится фундаментально непрактичной. На вызовы будущего человек отвечает методами прошлого [2]. Подготовка высокообразованных и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту, к профессиональной мобильности в условиях рынка, ускоряющейся информатизации общества и развития новых наукоемких технологий, позволяет говорить о высоких показателях человеческого капитала и конкурентоспособности личности [3].

Управление в современных условиях является сложной, специализированной, высокотехнологичной сферой деятельности, результативно работать в которой могут только специалисты высокого класса, интеллектуальная управленческая элита. Для создания системы образования подобных специалистов надо ответить на вопросы: «Для чего обучать?», «Кого обучать?», «Как обучать?». Этими вопросами задается стратегия образования, определяющая педагогические тактики и технологии. Ответ на вопрос: «Для чего обучать новых специалистов?» очевиден: чтобы управлять в новых обстоятельствах, в условиях современности. В чем новизна новых условий? Что такое современность? Ответы на эти вопросы не лежат на поверхности. Отличительными характеристиками так называемой «современности» являются глобализация и информатизация. Средства массовой информации изменили стиль жизни, восприятие мира, логику мышления. Формируется информационно-технологическая парадигма, информация и новые технологии, проникая во все виды человеческой деятельности, инициируют сетевую логику изменений социальной системы.

Управленческие решения принимаются в социокультурном пространстве, которым задаются параметры субъектов. Внешней средой принятия решения является информационное общество с не структурированностью, многомерностью и неопределенностью. Информационное общество как многомерный, противоречивый феномен, порожденный новыми наукоемкими технологиями, типом коммуникаций, возможностями, требует ревизии методов организации, социальных институтов, реформы типов общения, перехода к инновационным управленческим технологиям. Таким образом, формируется заказ на управленцев, способных провести необходимые реформы, способных действовать в нестандартных условиях. Встает вопрос: «Кого учить?». Чтобы ответить, надо выявить функции управленческой элиты в обществе, создать типовую модель управленца новой формации, определить его характеристики, сформулировать требования, предъявляемые к лицам, принимающим решения. Потребность в новых управленцах и технологиях наиболее остро проявляется в сфере государственного управления. Таким образом, новые управленцы должны быть специалистами в разных областях знания, что одновременно означает – они не должны быть узкими специалистами. Характеристиками управленческой элиты являются: способность к диалогу, к ответственному выбору, умение работать в команде, сотрудничать с аналитиками-экспертами, высокая культура. Этими параметрами определяется стратегия образования в сфере управления и педагогические технологии [2].

Ответ на вопрос: «Как учить?» и создание эффективной программы образования управленцев зависят от понимания ситуаций, требующих управленческих решений. В новой рациональности кризис осознается не как экстраординарное состояние системы, а как состояние перехода организации к новым возможностям, целям, к структурной реорганизации. Это и предъявляет особые требования к управленческим кадрам и системе их образования. Трудности в подготовке управленцев новой формации заключаются в том, что наука управления сама находится на стадии становления. Управленческие ситуации исследовались в различных науках. Теоретический анализ практики управленческих решений проводился в рамках социологии, политологии, экономики, психологии, правоведения и в области прикладной математики, технических наук. На основе полученной из различных областей знания информации надо создать целостную многомерную типовую модель проблемной ситуации, требующей управленческого организационного решения, в которую входят различные параметры: экономические, социальные, психологические, ментально-

культурные. Новая рациональность должна соответствовать организационным структурам будущего с принципиально иной архитектурой. Организационная архитектура ориентирована на координацию самоорганизующихся субъектов, принимающих решения. Наука управления должна сформироваться как знание нового типа, основанное на междисциплинарном синтезе. Потребность в управленцах нового типа не может быть удовлетворена в рамках существующих государственных стандартов. Для их подготовки необходимы новые образовательные программы, новые подходы к самому процессу обучения [2].

Сегодня все страны связывают перспективы развития, безопасность с состоянием системы образования, ее способностью обучать, информировать, готовить и поддерживать высокий профессиональный уровень. Образование стало основным фактором и показателем экономического и культурного потенциала организации, определяет способность к динамичному росту и является полем как сотрудничества, так и соперничества (конкуренции). Признавая важнейшую роль воспитания, образования и культуры, общество контролирует и организует процесс их развития и распространения. Это – элементы развития общества, которые являются одновременно его содержанием и результатом. Рассматривая их как важнейшую услугу, государство способствует дополнительной мотивации ее производителей и потребителей. В рамках деятельности вуза можно выделить: образовательные услуги; фундаментальную и прикладную научную деятельность; производство нового знания; решение экономических и управленческих проблем организации (предприятия); издательскую деятельность – «производство» книг (статей); подготовку научных кадров и др. В целом педагогика включает парадигмы, которые определяют формы воспитания и обучения: педагогическую, андрологическую, акмеологическую и коммуникативную. При этом на систему взаимоотношений «человек – коллектив – общество» воздействуют психолого-физиологические, социально-экономические и экономико-политические факторы. В итоге общество превращает природные функции человека в социальные и ставит их на службу общественного развития. Именно поэтому педагогика в условиях рынка – это и конкуренция, и гуманизация, это и наука об общих закономерностях воспитательного воздействия, и искусство, и виртуальность, и маневры, и тонкости воспитания и воспитательного воздействия на людей всех возрастов и на разных этапах жизненного цикла [3].

В этой связи миссия образования, образовательной системы в целом – ориентирование на опережающее развитие (на потребности будущего информационного и постиндустриального общества), т.е.

формирование конкурентоспособности; сохранение и развитие человеческого капитала, информационно-интеллектуальной базы общества; формирование конкурентоспособного ресурсного потенциала, прямое и косвенное влияние на ее безопасность. Поэтому современный образовательный бизнес и разные страны конкурируют на уровне знаний и их творческого использования, на пути к прогрессу. Гуманистические идеи, с одной стороны, и необходимость удовлетворить клиента в ситуации превышения предложения над спросом – с другой, заставляют заботиться о человеке, его интересах, а менеджмент – это руководство людьми и использование средств, которые позволяют выполнить поставленные задачи гуманным, рациональным и экономичным путем. Окупаемость инвестиций в образовании составляет от 3 до 6 долларов на каждый вложенный доллар, но отдача достигается не сразу [3].

Смена образовательных парадигм обладает актуальностью для профессиональной подготовки менеджеров, на них налагается прямая ответственность за создание условий и мотивов к самообучению и наращиванию компетентности сотрудников, находящихся в подчинении. Традиционная образовательная система, в которой проходит профессиональное обучение часть действующих и будущих специалистов по управлению, пока не обеспечивает должного соответствия форм учебной деятельности требованиям нового времени. Во-первых, в ее практике очевидно доминирование дисциплинарного подхода, в русле которого реализуются основные элементы обучения – лекции, семинары, практические занятия. Во-вторых, компоненты учебной программы, которые предполагают установление междисциплинарных связей и развитие универсальных навыков – курсовые, дипломные работы и проекты, требуют от студента активизации преимущественно индивидуальных усилий, а будущая профессиональная деятельность – развития широкого набора социальных навыков и умений [4].

Сегодня стало привычным говорить о кризисе современного образования и о педагогических новациях. Третья составляющая ситуации – образовательные реформы. Без работ новаторов, ученых, философов, педагогов немислим современный ландшафт образования, но они не решили две основные задачи, которые декларировались. Большинство педагогических концепций, претендовавших на принципиальную новизну и эффективность, теряют инновационный потенциал, ощущается вакуум теоретических идей, истощение инновационной энергии. Одно из объяснений падения интереса к инновационным концепциям состоит в том, что их «отцы» (В. Давыдов, Д. Эльконин, В. Библер, Г. Щедровицкий и др.) обсуждали образовательную и

культурную ситуацию второй половины XX столетия, которая в начале XXI в. кардинально поменялась. Не лучше и с реформами, они стали перманентными, воспроизводят тот же порочный подход, суть в том, что преобразованиям подвергаются внешние организационные (частично, институциональные) формы, а цели, содержание и суть образования или остаются неизменными, или медленно эволюционируют под влиянием разных, неконтролируемых факторов [5].

Доминирующая традиционная, объяснительно-иллюстративная, система обучения не отвечает вызовам времени. Предпринимаемые шаги по реформированию российского образования оснований не затрагивают, предполагая модернизацию старой традиции «передачи знаний». Устойчивость традиционной педагогической системы обусловлена причинами: присущим системам свойством – стремлением к самосохранению и самовоспроизведению; недостаточной теоретико-методологической «мощностью» той или иной педагогической инновации; «нетехнологичностью» педагогических теорий, подходов и поэтому – невозможностью практической реализации; направленностью нововведений на модернизацию одного определенного звена, скажем, контрольного, а не педагогической системы в целом; непониманием и, соответственно, неприятием практиками сущности предлагаемых новшеств; попытками все «перестроить» в рамках одного направления, тогда как методика проведения занятий – накапливаемый преподавателем опыт реализации элементов новых теорий и подходов, интегрированный с привычными для него традиционными педагогическими технологиями [6].

Время властно заявляет о себе, ставя образование в условия, когда оно должно отвечать на новые вызовы. И образование отвечает – относятся ли эти вызовы к сензитивным периодам развития; началам и срокам специализации молодежи или к непрерывному образованию. У времени с образованием свои счеты. Образование вынуждено считаться с ним, так как изначально существует во времени. В обозначении способа становления человека в культуре – образовании можно усмотреть временную составляющую. Целевые установки образования устремлены в будущее. В настоящее время разворачивается следование принципу изучения материала в «быстром темпе» (Л. Занков) или минимизации времени в конкретных условиях – важный показатель оптимизации процесса обучения (Ю. Бабанский). Закономерность обучения и обращение к жизненному прошлому – опыту (М. Данилов). «Три цвета времени» одновременно схватываются обучением, ориентированным не на вчерашний, а на завтрашний день и пульсирующим в зазоре «актуального – ближайшего развития» (Л. Выгот-

ский). Многоликость времени отражается в языке, который является «практическим сознанием» людей. В «большом времени» образование устремлено в будущее. В идеале образование должно быть ориентированным, выдерживать баланс трех полюсов: человек, культура, общество. Сегодня его приоритеты смещены в сторону личности, социального опыта, государства. Для «государственного» подхода характерно, что образование рассматривается не изнутри, не в его отношении к культуре, индивиду, а к бюджету, политике. Идет поиск места образования во внешнем мире: «сверху» определяются цели, стандарты, содержание. Речь идет не о проблемах образования, а о проблемах с образованием. При этом процесс образования мыслится как форма социального наследования, восхождения по «цивилизованной лестнице», т.е. как форма, ориентированная на производство людей с заказанными (госзаказ) качествами. В образовании такая цель становится харизмой, возводится в «культ личности» как абсолют, «как универсальный нивелирующий идеал» (В. Зеньковский). Такое представление о времени в педагогике сохраняется в трактовке современных принципов образования, в построении его содержания, реализации методов и организационных форм. Образование – настоящего времени, основано на прошлом и обращено к будущему. Смысл образования – в образовании смыслов. Содержание образования представлено в педагогическом процессе текстами культуры. Результатом включения фрагмента ставшей культуры (фрагмент содержания образования) в понимающий и дидактический контексты является живое знание. Таким образом, будущее в процессе образования является отражением его целевых установок, и онтологическим основанием, определяющим факт его существования. Образование – накануне себя, обращено в будущее и к будущему. Оно – в культурном предстоянии человека [7].

Процесс совершенствования образования непрерывен. Общественная практика предъявляет системе образования все новые требования, которые входят в противоречие с педагогической действительностью и ее результатами. Потребность в модернизации образовательных технологий в сфере подготовки менеджеров в вузах становится более настоятельной. В Калининградской области она обретает дополнительную остроту ввиду специфичности ее положения в современном европейском окружении.

Будет Россия образованна, будет и богата – вот главный вывод, который можно сформулировать на основе изучения богатого отечественного опыта в области анализа социальных и экономических аспектов образования. Под этим выводом может поставить свою подпись каждый желающий процветания России ученый. По нашему глу-

бокому убеждению, данный вывод должен быть положен в основу разработки и проведения всей нынешней политики по модернизации системы образования России в первые десятилетия XXI века.

Литература

1. Чекмарев, В. В. Сфера образования – институт развития возможностей человека и общества [Текст] / В. В. Чекмарев // Экономика и управление. – 2005. – № 3 (20). – С. 23–29.

2. Сурин, А. Подготовка управленцев нового поколения: на пути к парадигме [Текст] / А. Сурин // Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С. 7–15.

3. Савенкова, Т. Конкурентоспособность специалистов как вектор движения образования на пути к прогрессу [Текст] / Т. Савенкова // Проблемы теории и практики управления. – 2006. – № 9. – С. 115–126.

4. Овечкин, В. П. Образование в условиях изменяющейся культурно–технологической среды [Текст] / В. П. Овечкин // Педагогика. – 2005. – № 10. – С. 18–26.

5. Розин, В. Образование в обновляющемся мире [Текст] / В. Розин // Alma mater : Вестник высшей школы. – 2006. – № 6. – С. 24–32.

6. Вербицкий, А. Гуманизация, компетентность, контекст – поиски оснований интеграции [Текст] / А. Вербицкий // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2006. – № 5. – С. 19–25.

7. Сенько, Ю. Образование: обращенность в будущее [Текст] / Ю. Сенько // Alma mater: Вестник высшей школы. – 2006. – № 3. – С. 3–10.

МОДЕРНИЗАЦИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ НА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

АРХИПОВА С. Е., РУССКОВ С. П.

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

Современная модернизация в образовании требует качественных изменений как в содержании, так и в технологическом процессе обучения будущих специалистов. «Доступность и качество – это два принципиальных критерия, по которым должна оцениваться российская система образования» в настоящее время (Кремлевский педсовет,

март 2006 г.). Из сказанного следует, что качество современного образования предполагает внедрение новых организационных форм, технологий и методической поддержки образовательного процесса в вузе. Для обеспечения устойчивого качества образования, несомненно, важное значение приобретает и внедрение инноваций в систему подготовки будущих специалистов.

Но качество не появляется внезапно. Его необходимо планировать. Теоретически планирование качества образования связано с разработкой долгосрочного направления деятельности факультета, то есть стратегическое видение успеха нашей деятельности сейчас и на будущее. Процесс стратегического планирования требует обратить особое внимание на ряд ключевых проблем. Это прежде всего присвоение квалификации учителя со специализацией. В нашем вузе планируется подготовка студентов заочного отделения по специальности «031200 – Педагогика и методика начального образования» со специализацией «Обучение информатике в начальной школе».

Целью подготовки студентов по специализации обучение информатике в начальной школе является создание эффективных условий, соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, ответственных, свободно владеющих новейшими информационными технологиями, а также профессией обучения информатике в начальных классах и ориентированных в смежных областях деятельности, способных к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовых к постоянному профессиональному росту, к реализации потребностей (биогенных, психофизиологических, социальных и нравственных) личности учащегося при изучении информатики.

Задачи подготовки студентов:

- совершенствовать структуру подготовки учителя начальных классов на основе реализации требований ГОС стандартов с учетом потребностей региона в кадрах и концепции информатизации образования;

- повысить качество подготовки будущего учителя начальных классов за счет повышения уровня компетентности преподавательского состава в области информационных технологий;

- ознакомить студентов-заочников с основными направлениями компьютерных технологий, предполагающих формирование новых моделей учебной деятельности, использующих информационные и коммуникационные технологии;

- помочь им в овладении основами информационных технологий и методикой их использования в профессиональной деятельности;

– вооружить будущих учителей знаниями следующих компонентов мира информатики и вычислительной техники: компьютерная осведомленность (знание первоначальных сведений о персональном компьютере), компьютерная грамотность (владение информационными технологиями), информационная культура (умение целенаправленно работать с информацией и использовать компьютерную информационную технологию, современные технические средства и методы для ее получения, обработки и передачи).

Нормативный срок освоения основной образовательной программы подготовки учителя начальных классов по специальности «031200 Педагогика и методика начального образования» при заочной форме обучения 5 лет. Область профессиональной деятельности – сфера образования. Объект профессиональной деятельности – обучающийся.

Выпускник, получивший квалификацию учителя начальных классов со специализацией «Обучение информатике в начальной школе», должен осуществлять обучение и воспитание обучающихся с учетом специфики преподаваемого предмета; способствовать социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и последующему освоению профессиональных образовательных программ; использовать разнообразные приемы, методы и средства обучения; обеспечивать уровень подготовки обучающихся, соответствующий требованиям Госстандарта; соблюдать права и свободы учащихся, предусмотренные Законом Российской Федерации «Об образовании», систематически повышать свою профессиональную квалификацию, участвовать в деятельности методических объединений и в других формах методической работы, осуществлять связь с родителями (лицами, их заменяющими), обеспечивать охрану жизни и здоровья учащихся в образовательном процессе.

Он должен знать Конституцию Российской Федерации; законы Российской Федерации, решения Правительства Российской Федерации и органов управления образованием по вопросам образования; Декларацию прав и свобод человека; Конвенцию о правах ребенка; основы общетеоретических дисциплин в объеме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач; педагогику, психологию, возрастную физиологию, школьную гигиену, методику преподавания предмета и воспитательной работы; программы и учебники; требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов, подсобных помещений; средства обучения и их дидактические возможности; основные направления и перспективы развития образования и педагогической науки; основы

права, научную организацию труда. Выпускник должен обладать личностными качествами, необходимыми в работе учителя начальных классов: любить и уважать детей, понимать их запросы и интересы, уметь строить общение с ними, проявлять требовательность и справедливость, доброжелательность и терпение.

Видами профессиональной деятельности специалистов являются: преподавательская; научно-методическая; социально-педагогическая; воспитательная; культурно-просветительская; коррекционно-развивающая; управленческая.

Общие требования к образованности специалиста

Специалист:

- осознает личностную и социальную значимость своей профессии, обладает целостным представлением об образовании как особой сфере социокультурной практики, обеспечивающей передачу (трансляцию) культуры от поколения к поколению и выступающей как контекст становления личности;

- обладает научно-гуманистическим мировоззрением, знает основные закономерности развития природы и общества;

- владеет системой знаний и представлений о человеке как существе духовном, как личности и индивидуальности;

- знает основы Конституции Российской Федерации, этические и правовые нормы, регулирующие отношения человека к человеку, окружающей среде, умеет учитывать их при подготовке социальных проектов;

- владеет системой знаний о закономерностях и принципах образовательного процесса и умеет использовать их в своей профессиональной деятельности;

- владеет системой знаний о взаимосвязях физического, психического и социального здоровья человека и общества;

- способен в условиях развития науки и изменяющейся социальной практики к пересмотру собственных позиций, выбору новых форм и методов работы с применением информационных технологий в своей профессиональной деятельности;

- обладает организационно-деятельностными умениями, необходимыми для самоанализа, развития своих творческих способностей и повышения квалификации;

- умеет реализовать возможности информационных технологий с целью совершенствования учебно-воспитательного процесса, организационных форм и методов обучения и воспитания, обеспечивающих развитие учащегося, формирование у него умений осуществ-

лять самостоятельную учебную деятельность по сбору, обработке, передаче информации об изучаемых объектах, предметах, явлениях;

- обладает культурой мышления, речи, общения;
- способен к проектной деятельности на основе системного подхода;
- знает государственный язык Российской Федерации – русский; свободно владеет языком, на котором ведется преподавание;
- владеет умениями психологической диагностики;
- владеет умениями проектирования, реализации, оценивания и коррекции образовательного процесса;
- владеет основами разработки учебно-программной документации и умеет использовать их для формирования содержания обучения;
- знает систему образовательных учреждений и основы управления ими.

Специализация обучение информатике в начальной школе содержит пять дисциплин: математическая логика и дискретная математика; программирование; теоретические основы информатики и основы искусственного интеллекта; программное обеспечение ЭВМ; компьютерные сети и моделирование. Учебным планом по этим предметам предусмотрено три экзамена и три зачета.

ЛИЧНОСТЬ УЧИТЕЛЯ И ЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

ЗАЙНАГАБДИНОВА Г. В.

*г. Стерлитамак, Стерлитамакская
государственная педагогическая академия*

Образовательная парадигма, нашедшая свое отражение в законе РФ «Об образовании», в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года и других правительственных документах об образовании, ориентирует учебные заведения на обучение, воспитание и развитие личности выпускников в процессе овладения ими знаниями, умениями и навыками. В современном обществе уже сформировался довольно устойчивый спрос не столько на «обученную», сколько на социально-ориентированную, конкурентоспособную на рынке труда личность, способную нетрадиционно мыслить, творчески выполнять профессиональные обязанности, готовую к плодотворной работе на

ной работе на уровне мировых стандартов, склонную к постоянному самосовершенствованию.

Таким образом, стратегия современного образования заключается в том, чтобы дать возможность всем без исключения учащимся проявить свои таланты и весь свой творческий потенциал, подразумевающий возможность реализации своих личных планов. Ведь нет среди людей, полностью лишенных тех или иных способностей, людей совершенно бездарных, бесталанных. Еще Василий Андреевич Сухомлинский доказывал, что не будет ни одного несчастливого человека, если в школе учитель сумеет докопаться до «золотой жилки» в каждом своем питомце и поможет ему найти себя. Важно создать такие условия для воспитания и обучения, которые способствовали бы раскрытию творческих способностей школьников, сохранению своей индивидуальности и помогли бы им самоопределиться в обществе.

Рассмотрим одно из наиболее важных условий, ориентированных на формирование и развитие творческих способностей учащихся в современной школе, – личность учителя и его педагогическое творчество.

Учитель, обладающий низким уровнем развития творческих способностей, не может организовать деятельность, в процессе которой развиваются творческие способности учащихся. Если учитель не обладает таким свойством личности как направленность на творчество, то и от своих учеников он будет требовать только знаний репродуктивного уровня. Если же учитель сам человек творческий, то он стремится и умеет организовать творческую деятельность учеников.

Важным фактором развития учителя, раскрытия его личности является педагогическое творчество. Выделяют узкое толкование понятия «педагогическое творчество», и в этом смысле В. А. Сластенин, Л. С. Подымова [8] связывают его с созданием новых оригинальных систем, с процессами педагогической инновации. Более широко творческая деятельность учителя определяется как деятельность, направленная на осознание и решение проблем, учебно-воспитательных задач, постоянно возникающих в педагогическом процессе. Результатом этой деятельности станут творческие способности обучаемых как основа их дальнейшего профессионального мастерства. Именно этим определяется сущность педагогического творчества.

Необходимым элементом творческой деятельности учителя, по мнению И. П. Раченко, является исследовательский. Анализируя педагогическое творчество, он пишет: «Это состояние педагогической деятельности, когда учитель ничего не принимает слепо, на веру, а все

проверяет, исследует, и на основе уже достигнутого проектирует и создает собственный вариант» [6, с. 18].

По справедливому замечанию А. А. Реана, «истинное педагогическое творчество соответствует объективному, а не субъективному критерию новизны результатов творческой деятельности» [7, с. 233].

В. В. Краевский характеризует этапы творческого становления педагога: «...от накопления первоначальных педагогических знаний через накопление фактов своей собственной практической работы к глубокому теоретическому осмыслению этих фактов с целью самостоятельного использования всего арсенала педагогических средств, без чего невозможна настоящая творческая работа» [4, с. 301].

В. А. Кан-Каликом [3] определены следующие этапы педагогического творчества: а) возникновение педагогического замысла б) разработка замысла; в) воплощение педагогического замысла в деятельности; г) анализ и оценка результатов творчества.

В. И. Загвязинский в работе «Педагогическое творчество учителя» [2] выделяет три уровня педагогического творчества: 1) открытие; 2) педагогическое изобретение; 3) усовершенствование. К первому уровню педагогического творчества – открытиям – он относит масштабные, авторские педагогические решения. Второй уровень (педагогическое изобретение) связан с преобразованием, конструированием отдельных элементов педагогической системы, средств, методов, условий обучения и воспитания. Третий уровень (усовершенствование) связан с модернизацией и адаптацией к конкретным условиям уже известных методов и средств обучения и воспитания.

Каждого педагога, с точки зрения Н. В. Кузьминой, по результатам деятельности можно отнести к одному из следующих уровней продуктивной деятельности: репродуктивный (минимальный), адаптивный (низкий), локально-моделирующий (средний), системно-моделирующий знания (высокий), системно-моделирующий творчество (высший) [5, с. 28–31]. Пятого уровня достигают люди творческие, педагогически одаренные, создающие оригинальные системы учебно-воспитательной работы.

Итак, педагогическое творчество опирается на знания, опыт и интуицию, включает ряд обязательных звеньев, но сочетаются эти элементы по-разному, в зависимости от индивидуального стиля деятельности учителя. Педагогическое творчество может быть основано на органической потребности в педагогической деятельности, оно отличается рядом особенностей, главная из которых – профессиональная – потребность учителя в отдаче своих духовных накоплений ученикам. Сказанное выше позволяет сделать вывод о том, что педагоги-

ческое творчество основано на высокой профессионально-педагогической компетентности.

В зависимости от того, на что ориентирован педагог в своей профессиональной деятельности, определяется, будет ли его творчество продуктивным, малопродуктивным или непродуктивным [5].

Продуктивное педагогическое творчество предполагает, что в центре внимания находятся способы подготовки учащегося к жизни и дальнейшей деятельности, способы обучения самообразованию, самоорганизации, самоконтролю. Формальное соблюдение правил, инструкций обеспечивает малопродуктивное педагогическое творчество. Если в основе профессиональной деятельности педагога находятся его самовыражение, самоутверждение или карьера, то есть собственные перспективы роста, это обеспечивает непродуктивное педагогическое творчество. Продуктивное педагогическое творчество связано с педагогической импровизацией, которая имеет следующие этапы: проблема, ее решение, проверка. Структура педагогической импровизации состоит из таких компонентов: озарение, мгновенное осмысление идеи и выбор пути ее реализации, публичное воплощение идеи, мгновенный анализ результата, плавный переход от импровизации к запланированному ранее.

Выделяются функции педагогического творчества, которые являются, во-первых, непременным условием педагогического процесса, во-вторых, существенной и необходимой его характеристикой, в-третьих, объективной профессиональной необходимостью деятельности учителя, целью и средством процесса обучения [2, с. 53].

Перечисленные функции дают основание выделить педагогическую креативность в качестве самого главного показателя педагогических способностей, так как они предполагают способность видеть, ставить и оригинально решать педагогические проблемы, быстро ориентироваться в создавшихся педагогических ситуациях, предвидеть результаты.

Нельзя не согласиться с мнением В. И. Андреева, что только творчески саморазвивающийся учитель может быть образцом и стимулом для творческого саморазвития своих учеников. В связи с этим известный афоризм К. Д. Ушинского: «Только личность формирует личность, только характер формирует характер» – по-новому оценивается в работах Н. В. Кузьминой, где отмечается, что «не только личность педагога формирует личность учащегося, но и наоборот: чем глубже потребность педагога управлять процессом формирования личности учащегося, тем активнее личность учащегося формирует творческую личность педагога» [5, с. 112].

По словам П. П. Блонского, новая школа – школа жизни и творчества, прежде всего, самого учителя, которому для развития творчества у учащихся необходимо находить доступные и близкие пониманию и переживанию обучаемого творческие задания. Недопустимо формально относиться к творческим проявлениям учащихся, а сам процесс обучения, как и дети, должен быть живым и деятельным [1].

«Чего нет в творце, не может быть в творении», – гласит древняя мудрость. Следовательно, личность учителя и его педагогическое творчество являются важнейшим условием формирования творческих способностей учащихся.

Литература

1. Блонский, П. П. Избранные педагогические произведения [Текст] / П. П. Блонский. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1961. – 695 с.
2. Загвязинский, В. И. Педагогическое творчество учителя [Текст] / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 159 с.
3. Кан-Калик, В. А. Педагогическое творчество [Текст] / В. А. Кан-Калик, Н. Д. Никандров. – М. : Педагогика, 1990. – 144 с.
4. Краевский, В. В. Преподавание как творческая деятельность учителя [Текст] / В. В. Краевский // Дидактика средней школы. – М. : Просвещение, 1982. – 319 с.
5. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
6. Раченко, И. П. Проблемы развития педагогического творчества учителей [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. П. Раченко. – М., 1966. – 21 с.
7. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология [Текст] / А. А. Реан, Я. Л. Коломенский. – СПб. : Питер, 1999. – 416 с.
8. Слостенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.

САМООБРАЗОВАНИЕ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК САМОУПРАВЛЯЕМАЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

АНГЕЛОВСКАЯ С. К.

г. Копейск, Копейский горно-экономический колледж

В современных условиях модернизации образования, направленной на развитие личности обучающихся, их познавательных и созидательных способностей, формирование целостной системы универсальных знаний, умений и навыков, а так же опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности становится актуальной проблемой самообразования как самостоятельной познавательной деятельности учащихся средних профессиональных образовательных учреждений (далее учащихся СПО).

Такое положение обусловлено противоречиями между:

– потребностью общества в личности учащихся, обладающих познавательными и созидательными способностями, сформированной целостной системой универсальных знаний, умений и навыков, опытом самостоятельной деятельности, способных к самоуправлению деятельностью и недостаточным уровнем их подготовки в современных условиях;

– уровнем теоретического исследования проблем самообразовательной деятельности, накопленным эффективным педагогическим опытом и реальным состоянием организации самообразовательной деятельности учащихся СПО;

– массовым характером подготовки специалистов среднего звена и потребностью каждого учащегося СПО в самостоятельном управлении познавательной деятельностью.

В педагогических исследованиях разработан широкий спектр проблем самообразования, однако в изученной нами литературе проблема самообразовательной деятельности учащихся СПО не получила достаточно полного раскрытия. В этой связи считаем необходимым рассмотреть существенные характеристики самообразования, имеющие значение для решения задач нашего исследования.

Понятия «самообразование» и «самообразовательная деятельность» трактуются, как правило, равнозначно (А. К. Громцева). Однако, на наш взгляд, понятие «самообразование» имеет более широкое значение, позволяя исследователям понимать под ним компонент образования (Е. А. Шуклина), условие непрерывного образования (Б. Ф. Райский), вид творческой деятельности (П. И. Пидкасистый), высшую

форму самовыражения личности (А. Г. Мысливченко, И. Л. Наумченко), форму организации образования (Закон РФ «Об образовании») и т.д. В этой связи считаем более приемлемым использование понятия «самообразовательная деятельность», что позволит нам конкретнее отразить его содержание, уточнить существенные характеристики, выделить особенности, отличающие от других видов деятельности.

Самообразовательная деятельность – прежде всего познавательная, т.е. ориентирована на «получение достоверных знаний о мире». Процесс познания учащихся СПО в условиях самообразовательной деятельности обусловлен ростом самостоятельности мышления, самосознания, открытием своего «Я», характерных для их возраста – 15–19 лет. Это период выбора жизненного пути, формирования планов на будущее. В это время происходит профессиональное самоопределение.

Всеми авторами педагогических исследований (А. Я. Айзенберг, Б. С. Есипов, А. К. Громцева, Г. Н. Сериков и др.) признается целенаправленный характер самообразования учащихся. Цель в современной науке определяется как результат, который может быть достигнут (и достигается) путем выполнения деятельности. Учитывая, что результатами самообразования в самом широком смысле являются новые знания, новые умения, новые качества личности, представляется возможным определить целями самообразовательной деятельности учащихся СПО новые знания о явлениях, процессах, предметах окружающей действительности, методах ее познания; умения и навыки, развитие личности.

В нашем понимании самообразование учащихся СПО представляет своеобразную встречу задаваемого в виде социокультурных образцов общественно-исторического опыта с индивидуальным (субъектным), данным в жизнедеятельности каждого учащегося СПО. В процессе самообразовательной деятельности учащиеся СПО работают с объектами и знаниями о них. При усвоении новой информации учащийся СПО сопоставляет ее с усвоенной ранее, связывает с ней, переорганизовывает. Знания, получаемые в самообразовательной деятельности, помогают учащимся СПО выстроить новые знания и действия в своем опыте и изменить прежний опыт, и эти знания, на наш взгляд, выступают средством его изменения. Тем самым опыт учащегося преобразуется в самообразовании по линии дополнения его новыми знаниями и умениями и переконструирования за счет включения преобразуемых новых знаний и умений в системы прежнего опыта.

Анализ литературы показал, что особенность самообразовательной деятельности учащихся образовательных учреждений является ее

взаимосвязь с учебно-познавательной деятельностью. Мы опираемся на мнение А. К. Громцевой и других ученых, которые считают, что самообразование развивается внутри учебной работы. Исследования ученых в области проблем самообразования убедительно доказывают, что реализация самообразовательной деятельности зависит от уровня их самостоятельности. При этом увеличение преподавателем доли самостоятельности учащегося в познавательной деятельности «постепенно переводит его самообразование из управляемой системы в самоуправляемую». Самостоятельность учащегося СПО в самообразовательной деятельности, проявляется как способность самоуправления деятельностью: фиксации ситуации «разрыва» между знанием и незнанием (осознание проблемы); внутренняя мотивация; целеполагание; постановка конкретных задач, предположение результата деятельности, формирование критериев оценки деятельности; определение путей решения задач (планирование деятельности); решение задачи, опираясь на субъективный опыт познавательной деятельности (организация деятельности); контроль и оценка деятельности.

Отмечая самоуправляемый характер самообразовательной деятельности, мы подчеркиваем ее отличие от всех видов самостоятельной познавательной деятельности, осуществляемой учащимися под руководством преподавателя, независимо от «удельного веса в них самостоятельного познания».

Рассматривая самообразование как вид деятельности, отметим, что в современной науке нет единого подхода к формулировке определения понятия «деятельность». Однако общим для всех изученных нами определений является то, что деятельность связывает между собой объект и субъект, являясь формой активного отношения между ними.

С точки зрения психологии, деятельность – важнейшая форма проявления жизни человека, его активного отношения к окружающей действительности. Деятельность охватывает различные стороны, процессы, операции – материально-практические и интеллектуальные, духовные, внешние и внутренние. Деятельностью является работа мысли в такой же мере, как и работа руки, процесс познания в такой же мере как поведение человека (М. С. Каган).

А. Н. Леонтьев в качестве главного признака деятельности называет ее предметность. Предмет деятельности – это тот вещественный или идеальный продукт, ради которого осуществляется деятельность, побуждающий субъекта к деятельности. Другие признаки деятельности – целенаправленность, преобразующий характер, структурность. А. Н. Леонтьев выделяет в строении деятельности три основ-

ных взаимосвязанных компонента: вид деятельности (обеспечивает удовлетворение определенных потребностей), действия, которые включают в себя способы осуществления деятельности (операции).

Р. С. Немов к характеристикам деятельности относит мотив, цель, предмет, структуру, средства и выделяет в деятельности внешние (практическое выполнение деятельности) и внутренние (анатомо-физиологические, умственные структуры и процессы) компоненты. По мере развития и преобразования деятельности осуществляется систематический переход внешних компонентов во внутренние и наоборот. Эти процессы соответственно интериоризация и экстериоризация.

Н. Н. Тулькибаева структуру деятельности представляет через выделение действий и операций, которые выполняют две принципиальные функции: 1) преобразующие задачу через усвоение методов и способов решения задач, 2) управляющие (самоуправляющие) деятельностью по решению задач, обеспечивая разноуровневое планирование, анализ, контроль.

Соответственно представляется возможным выделить преобразующий и управляющий компоненты самоуправляемой деятельности, включающие в себя способы и приемы осуществления внешней (предметной) и внутренней (личностной) сторон деятельности.

К преобразующему компоненту относятся действия, обеспечивающие учащемуся возможность ориентирования в познавательной ситуации, познании самого себя, а так же исполнения принятых решений. Например, действия, обеспечивающие нахождение, переработку и использование информации для решения познавательных задач, действия, которые обеспечивают четкую структуру содержания процесса постановки и решения познавательных задач (анализ и синтез, сравнение, обобщение и классификация, определение понятий, доказательство и опровержение и т. д.).

Управляющий компонент включает в себя действия, обеспечивающие реализацию управления деятельностью. Наиболее значимыми, на наш взгляд, выступают действия планирования деятельности и действия контроля. К такого рода действиям можно отнести определение (индивидуально и коллективно) цели и задачи познавательной деятельности, последовательность действий по выполнению познавательной задачи, самостоятельное осуществление контроля и оценки ее выполнения, определение проблемы собственной познавательной деятельности, внесение корректив в ее содержание, объем, последовательность и время выполнения.

Взяв за основу описания структуры самообразования учащихся СПО деятельностный подход, достижения в этом направлении психологии и педагогики, мы выделили структуру самообразовательной деятельности, которая включает в себя: мотив, цель, управляющий компонент (действия планирования и контроля), преобразующий компонент (действия ориентации и исполнения), операции в составе действий. При этом сопоставление функций действия и функций операции показало, что для всех действий характерны единые операции: ориентирование, планирование, исполнение (реализация), контроль.

На основании вышесказанного представляется возможным выделить следующие операции в составе действия ориентирования:

- первоначальное знакомство с информацией, выделение информации, вызывающей интерес;

- планирование восприятия информации, представляющей интерес (выделение явления, процесса, объекта и т.д.);

- восприятие информации, представляющей интерес путем кратких записей, логических схем, рисунков и т.п.;

- воспроизведение содержания воспринятой информации по выполненному кодированию;

в составе действия планирования:

- соотнесение содержания информации, представляющей интерес, со знаниями и умениями, которыми располагает студент;

- определение подхода, форм, методов усвоения информации;

- составление плана деятельности относительно информации на основе выделенного подхода, методов, с учетом выбранных форм;

- проверка целесообразности составленного плана (рациональности, соответствие целям и т.д.);

в составе действия исполнения:

- выделение способов деятельности относительно информации на основе ориентировки в составлении плана действий;

- выделение информации, определение ее достаточности для устранения несоответствия между желаемым уровнем знаний, умений, качеств личности и существующим;

- осуществление преобразования исходной информации с включением дополнительной для получения соотношения между желаемым и существующим уровнем знаний, умений;

- проверка правильности реализации процесса деятельности относительно информации;

в составе действия контроля:

- уточнение содержания полученного результата, соотнесение его со структурными элементами знаний;
- в зависимости от характера результата выбор методов его проверки;
- осуществление процесса проверки результата (на достоверность, реальность, соответствие);
- определение возможности осуществить деятельность относительно информации другими способами и методами.

Независимо от того, совершается познание самостоятельно, в условиях самообразования или под руководством преподавателя, в конечном счете, оно определяется познавательными усилиями самого студента среднего профессионального образовательного учреждения. Очевидно, чтобы свободно осуществлять самообразовательную деятельность студенту необходимо овладеть теми познавательными действиями и операциями, которые обеспечат его самостоятельный переход от незнания к знанию, теми операциями, которые «обслуживают познание».

Как показал анализ источников, самообразование начинается там, где учащийся сталкивается с чем-то новым, непонятным, когда он хочет или должен что-то узнать, вскрыть, понять (А. К. Громцева, Б. Ф. Райский и т.д.). То есть тогда, когда есть задача (проблема) в самом широком смысле слова. Б. Ф. Райский отмечает, что противоречие между возникшей у студента необходимостью решения той или иной познавательной или практической задачи и имеющимися у него в данный момент знаниями является одной из движущих сил в формировании стремления удовлетворять свои познавательные потребности и интересы путем самообразования.

Термин задача используется в различных смыслах: задачу соотносят с целью, которую стремятся достигнуть; определенное задание; метод обучения (в дидактике); ситуация, требующая от субъекта некоторого действия (в психологии) и т.д. Опираясь на многоплановый анализ понятия «задача», выполненный Н. Н. Тулькибаевой, мы считаем необходимым определить наиболее общие подходы в его понимании:

- 1) задача – определяет объект познавательной деятельности студента и управляющей деятельности преподавателя;
- 2) задача – ситуация, требующая от студента некоторого действия. В каждом действии можно выделить цель, предмет, мотив и способ;

3) задача есть результат мыслительной деятельности человека. Возникнув как результат этой деятельности, она выступает предметом другой мыслительной деятельности;

4) основа процесса решения задач – мыслительное действие, осуществление которого приводит к познанию содержания явления или предмета. Мыслительные действия можно разделить на поисковые (эвристические) и репродуктивно-исполнительские (алгоритмические). Овладение новым видом деятельности превращает поисковую деятельность в репродуктивно-исполнительскую деятельность по реализации усвоенных способов решения. Возможности осуществления алгоритмического подхода к решению задач – свидетельство овладения определенными знаниями и способами, создание условий для успешного выполнения другого вида поисковой деятельности.

Учитывая, что оба процесса познания – познание в самообразовании и познание в обучении – опираются на одни и те же закономерности, ложатся на одну и ту же методологическую основу, мы считаем возможным использовать понятие «задача» для определения ситуации, требующей от студента среднего профессионального образовательного учреждения некоторых действий для достижения целей самообразования. Основой решения задач самообразования является овладение студентами операциями, входящими в состав действий самообразовательной деятельности.

Информация, изложенная выше, позволила нам сделать вывод о том, что самообразование учащихся СПО представляет собой целенаправленную самоуправляемую деятельность по решению познавательных задач.

В этом случае идеальным результатом овладения операциями и действиями самообразовательной деятельности можно считать достижение учащимися СПО такого уровня, когда они могут самостоятельно выделять проблемную область в познании; мотивировать осуществление деятельности; ставить цели, задачи самообразования; находить способы их решения; рационально планировать работу; самостоятельно выбрать форму и способы самообразования; контролировать и оценивать условия, процесс и результаты своей деятельности; проводить самоконтроль, самоанализ и самооценку результатов.

АКТУАЛЬНОСТЬ КАТЕГОРИЙ ПРОСТРАНСТВА И ВРЕМЕНИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ СОВРЕМЕННОГО КИНЕМАТОГРАФА

НЕФЁДОВ Е. А.

*г. Москва, Всероссийский государственный
институт кинематографии им. С. Герасимова*

Приверженцы «седьмого искусства» изначально не могли игнорировать пространство и время: это вступило бы в противоречие с самой природой кинематографа, который даже этимологически восходит к понятию «движение». К понятию, опирающемуся на обе эти категории, которые не требуют никакого дополнительного объяснения, понятны на интуитивном уровне, будучи неотъемлемыми от человеческого существования или даже – необходимой предпосылкой для самой возможности опытного постижения нами окружающей действительности.

Заметим, что и пространство, и время существуют в кинематографе (точнее, в каждом отдельно взятом фильме) не как нечто абстрактное, но – принимая форму конкретных явлений, которые можно оценить качественно, а при необходимости даже измерить количественно. Другое дело, что и то, и другое можно передать лишь отраженно: категории позволяют обнаружить себя исключительно через свои фундаментальные свойства. Пространству соответствуют протяженность, искривленность, точка восприятия и т. п., времени – в первую очередь длительность, последовательность (прямая, обратная, смешанная), наконец, дискретность или непрерывность. Не требует доказательств и то обстоятельство, что авторы (режиссер, сценарист, оператор) имеют дело даже не с этими свойствами, представляющимися для них чересчур отвлеченными, но с явлениями материального мира, «фактами» по Андрею Тарковскому [10, с. 42]: неодушевленными предметами, картинами природы, людьми и т. д. Если предельно упростить, то эти, вполне осязаемые явления образуют (будучи преобразованы по воле авторов, отбирающих и сочетающих их, исходя из замысла и объективных возможностей) явления более высокого порядка – события или, чаще всего, совокупность взаимосвязанных, развивающихся событий. События (в широком, а не узком драматургическом смысле слова), в свою очередь, оказываются основой для создания и фабулы, и сюжета, который, собственно, и обуславливает своеобразие фильма в целом. Таким образом, можно сказать, что в некотором роде именно использование первичных, базисных элементов, то есть пространства и времени, обуславливает общий художественный

уровень картины. Причем оперирование данными категориями (оперирование на практике, в процессе написания сценария, съемок, монтажа и озвучивания, а не теоретическое) вполне может носить бессознательный характер. Более того, изначально, когда кинематограф лишь осознавал себя искусством, много, повторяясь, и быть не могло – показательным примером являлись случаи, когда знаменитые спектакли просто запечатлевались на киноплёнку. Заметим также, что и по сей день многие режиссеры и сценаристы оказываются подлинными новаторами, вовсе не придумывая невиданные доселе способы использования пространства и времени, а идя, допустим, экстенсивным путем (от изобретения неких технических приемов, выбора неожиданных мест для съемок и т.д. до обращения к актуальным проблемам, ранее не затрагивавшимся) или же комбинируя их в неожиданных вариациях, отвечающих оригинальному замыслу. Совсем другое дело – кинематографисты, которые в своем искусстве находят новые пути. Андрей Тарковский упоминал про случай, когда предложил коллегам поучаствовать в эстетическом эксперименте: снять небольшой фильм по заранее написанному сценарию, с одинаковыми диалогами. Согласились лишь Луис Бунюэль, Микеланджело Антониони, Федерико Феллини и Робер Брессон. Можно было пойти дальше, добавив такие ограничения, как количество эпизодов, ракурсы, декорации или натура и т.д. – суть от того бы не изменилась. Например, о Брессоне Андрей Тарковский говорил, что «его не удовлетворяет мельчайшая неточность в интонации актера, мельчайшая неточность движения аппарата, мельчайшая неточность места, куда приходит актер по мизансцене, а если на крупном плане, то тем более», что «там уже вопрос решают сантиметры». И в отношении Феллини – что у него «все сцены, кадры сняты одинаково», что любой фильм маэстро «снят в едином ритме, в едином состоянии, которое ему подсказывает его отношение к действительности» [14, с. 86–87].

Думается, затронутая советским режиссером проблема намного шире и находит свое отражение не только в природе монтажа. Вернее, сам монтаж является лишь средством, причем одним из многих, для достижения целей, стоящих перед автором. Режиссер интуитивно стремится к созданию предельно точной, уникальной структуры экранного материала, вплоть до каждого отдельного кадра и даже кадрика. И, таким образом, к организации пространства и времени, вне которых материал существовать не может в принципе.

Проблема пространства и времени в кинематографе относительно быстро привлекла к себе внимание, позволив от осмысления нако-

пленного опыта перейти к построению завершенных гипотез о применении данных категорий. Для начала остановимся на проблеме в самом общем виде.

При анализе принято подразделять пространство, сводя его к трем составляющим: пространству, где снимаются объекты, пространству, где находятся зрители, и, наконец, плоскости экрана. Аналогично время можно подразделить на эмпирическое (реальности произведения), сюжетное, т.е. касающееся организации фабулы и, конечно, относящееся к субъективному восприятию зрителем.

Естественно, категории взаимосвязаны и динамически взаимодействуют. Однако наиболее важными с практической точки зрения представляются, пожалуй, плоскость экрана и сюжетное время, под которые вынужден подстраиваться зритель и которые, в сущности, диктуют авторам необходимость тех или иных манипуляций с физической реальностью, фиксируемой на пленку. Пространство, отображаемое в плоскости экрана, самым естественным образом (по крайней мере в соответствии со сложившимся опытом) подразделяется по принципу «от малого – к большому»: от пространства внутри одного кадра через пространство отдельных сцен, сюжетных линий и т.д. до пространства, где разворачивается действие фильма в целом. Касательно второй категории это менее очевидно, да и актуально, поскольку на практике в большинстве случаев не возникает необходимости выделять мельчайшие фрагменты, своеобразные кванты времени. Исключением является разве что прием, некогда именовавшийся «цайт-лупой», в своем пределе выливающийся в «стоп-кадр». На особенностях его использования достаточно подробно остановился Всеволод Пудовкин в статье «Время крупным планом» [8, с. 4], написанной в 1932-м году, проведя аналогию с открытым Гриффитом крупным планом. Особенно интересны его идеи по поводу «различной степени замедления скорости движения, включенной в построение монтажной фразы», в отличие от широко практикуемого введения целых (пусть чаще кратких) эпизодов, снятых в замедленном ритме. Пудовкин писал, что «короткий кусок, снятый «цайт-лупой», может помещаться между двумя длинными нормальными кусками, сосредоточивая на момент в нужном месте внимание зрителя», приходя к очень важному выводу, что «цайт-лупа» в монтаже не искажает действительного процесса» [8, с. 9], иными словами – подвергается «искажению» лишь время субъективное, время в восприятии зрителя. Данное высказывание можно распространить, пожалуй, на все подобные приемы, касающиеся и времени, и пространства, и даже до определенной степени

согласиться, что это может быть взято за основу при формировании ритма фильма, неповторимой интонации.

Говоря о кадре, сложно обойти молчанием идеи Сергея Эйзенштейна, который не случайно, полемизируя с Всеволодом Пудовкиным, назвал оный «ячейкой монтажа» [16, с. 35]. Развивая мысль на еще более общем уровне, Юрий Лотман позднее скажет «о тройной отграниченности кадра» [7, с. 40]: по периметру краями экрана, по объему его плоскостью и по последовательности – предшествующим и последующим кадрами. Именно данный набор отграничений (или ограничений) делает кадр «выделенной структурной единицей», которая входит в целостность фильма, «сохраняя самостоятельность носителя отдельного значения», в то же время, согласно законам диалектической логики, – «порождает встречное движение, стремление к преодолению самостоятельности кадра, включению его в более сложные смысловые единства или раздроблению на значимые элементы низших уровней» [7, с. 40].

Таким образом, возникает предпосылка для создания эпизода – смыслового элемента более высокого уровня или, по Лотману, «более сложного смыслового единства» [7, с. 40]. Пространство и время, разумеется, никуда не исчезают и здесь. Более того, кинематографистами были довольно быстро накоплены приемы, позволяющие не просто фиксировать данные категории, но и манипулировать ими. Это смена ракурсов и режимов освещения, наезды, каше, так называемая «субъективная камера» и т.д.; ускоренная и замедленная проекция, полиэкранный, двойная экспозиция и т.д. Не углубляясь в историю, лишь вспомним о том общеизвестном факте, что поначалу режиссеры банально копировали театральные приемы, тем самым – пытаясь механически использовать условность вида искусства, отличного по самой своей природе. Первыми же подлинными достижениями в данном отношении стали, пожалуй, произведения мэтров русского дореволюционного кинематографа, прежде всего работы Евгения Бауэра и Якова Протазанова, и немецкого киноэкспрессионизма. В их фильмах подражание театральной условности было преодолено посредством – помимо прочего – эстетизации кадра, создания иллюзии объемности. Немного иным путем пошла шведская школа, мастера которой стремились к наибольшей пластической выразительности. С другой стороны сыграло ключевую роль развитие монтажа, достигшее кульминации, дав название целому направлению, в советском киноискусстве 1920-х, усвоившем накопленный мировой опыт. Тогда получил широкое распространение принцип конструирования потенциально возможной единой, существующей в неделимых пространстве и времени

реальности на основе нескольких ее элементов, запечатленных в разных кадрах. Экспериментально это нашло подтверждение в знаменитом «эффекте Кулешова», а теоретическое обоснование – прежде всего в трудах Сергея Эйзенштейна [16, с. 19, 29] и Дзиги Вертова (в частности, идеи «киноглаза» и «радиоуха» [4, с. 54–55]).

Подлинной вехой, причем не только технической, технологической, но и эстетической, становится приход звука. Уже авторы знаменитого манифеста «Будущее звуковой фильма. Заявка» выдвигали идею его контрапунктного (то есть подразумевающего «резкое несовпадение» [17, с. 315]) использования по отношению к зрительному монтажному листу. Вскоре идеи были поддержаны другими исследователями, в частности, чешским теоретиком Я. Мукаржовским, отметившим, что звук, смещенный относительно своего источника, порождает иллюзию объемности [7, с. 40–41]. Но основные открытия были сделаны, пожалуй, в результате практического освоения нового выразительного средства. На протяжении 1930-х, 1940-х, вплоть до 1950-х годов формировалась тенденция к смещению акцента с прежних приемов, базирующихся на привычном монтаже, то есть директивной смене планов, мест действия и т.д., к стремлению сохранять пространство кадра и эмпирическое время без авторского вмешательства, очевидного для зрителя. Об этом писал даже Сергей Эйзенштейн, категорически, впрочем, не соглашаясь с теми, кто изменение подхода к монтажу скоропалительно объявлял его, монтажа, гибелью [16, с. 63]. Однако полноценную и чрезвычайно прозорливую гипотезу сформулировал Андре Базен в статье «Эволюция киноязыка» [1, с. 312]. Обнаружив истоки еще в творчестве таких мастеров, как Флаэрти, фон Штрогейм, Мурнау, французский киновед указал на одну характерную особенность многих (вероятно, подавляющего большинства) выдающихся фильмов звукового периода – использование глубинной мизансцены. По мысли Базена, это способствовало выдвиганию на авансцену режиссеров, которые «верят в реальность», – в противовес тем, кто верит в образность, то есть во «все то, что приобретает изображаемый предмет благодаря своему изображению на экране» [1, с. 312], доминировавшим в эпоху великого немого. Автор выделил три основные особенности применения глубинной мизансцены. Во-первых, то, что «благодаря глубине изображенного в кадре пространства зритель оказывается по отношению к экрану в положении, более близко напоминающем его отношение к реальной действительности» [1, с. 322]. Во-вторых, он, зритель, «оказывается перед необходимостью занять более активную мысленную позицию и активно соучаствовать в режиссуре», в отличие от случая с аналитическим монтажом,

когда зрителю «остается только следовать за гидом-режиссером, который производит выбор за него и сводит к минимуму его личную активность». Третье замечание носит более фундаментальный характер. При традиционном монтаже «режиссер исходил из того, что драматургическое событие обладает единичным смыслом» («Конечно, это событие можно было бы проанализировать и по-другому, но тогда получился бы другой фильм»), иными словами – «монтаж по самому своему существу противостоит выражению многозначности» [1, с. 322], доказательством чему как раз послужили знаменитые опыты Льва Кулешова. В то же время «глубина кадра, напротив, вновь вводит многозначность в структуру кадра, если не как необходимость (фильмы Уайлера не многозначны), то, во всяком случае, как возможность». В качестве наиболее яркого примера Андре Базен приводит «Гражданина Кейна» /1941/ Орсона Уэллса, мыслимого «только построенным в глубину кадра», так как «неопределенность в отношении идейного значения и истолкования этого произведения воплощается прежде всего в самом рисунке кадра» [1, с. 323]. Подводя итог и характеризуя эволюцию явления, киновед заметил, что «во времена немого кино монтаж обозначал то, что режиссер хотел сказать; в 1938 году кино описывало; а сегодня, наконец, можно сказать, что режиссер непосредственно пишет в кино». Не менее важно замечание в том духе, что «экранный образ – его пластическая фигура, его организация во времени, – опираясь на возросший реализм, располагает тем самым гораздо большими средствами, чтобы изнутри видоизменять и преломлять реальность». И, наконец, что «кинематографист наконец перестанет быть конкурентом художника и драматурга и становится равным романисту» [1, с. 325]. Таким образом, появился задел на сложную организацию пространства и времени, соответствующую авторскому замыслу, на следующем, более высоком (самом общем) уровне – на уровне фильма в целом.

Что же касается некоторых иных возможностей, осваивавшихся кинематографистами непосредственно на данном уровне, на уровне отдельного эпизода, заслуживают упоминания, пожалуй, еще некоторые явления. Во-первых, это эксперименты с широкоугольной оптикой (в первую очередь, конечно, Михаила Калатозова и оператора Сергея Урусевского), доведшие тенденцию, описанную Андре Базеном, до некоего абсолюта. И, кроме того, чрезвычайно многомерными и разноплановыми оказались открытия в области комбинированных съемок (позднее – специальных звуковых и визуальных эффектов, компьютерной обработки и генерирования образов), позволившие

резко, теоретически почти неограниченно, усложнить внутрикадровый монтаж.

Наконец, остается последний, самый общий уровень – уровень произведения в целом. Именно на него ориентируется зритель, пытается понять, о чем фильм, задаваясь (среди прочего) вопросами, где и когда разворачивается действие.

Отдельно остановимся на авангардистских произведениях, миссией которых, если ограничиться эстетической составляющей, авторы прямо или косвенно провозглашали борьбу с устоявшимися канонами повествовательного кинематографа. Возможно, противопоставление традиционному подходу не столь актуально для немецкого экспрессионизма, мастера которого (в лице Фрица Ланга, Роберта Вине, Вильгельма Фридриха Мурнау) вовсе не отреклись от фабулы. Напротив, резко заострили остроту звучания детективной или даже любовной интриги, которая в воссозданном контексте производила впечатление не менее гнетущее, нежели устрашающий грим и мрачные декорации. Однако уже во французском киноимпрессионизме начала 1920-х годов, или «Первом авангарде», можно отметить попытки разрушения привычной фабулы, пусть не вытравливаемой до конца, обозначаемой пунктирно. Разрушения не ради разрушения, но с целью найти некие собственные, оригинальные художественные средства для воплощения, в частности, категорий пространства и времени. Вспомним, например, «Лихорадку» (1921) Луи Деллюка, где гораздо сложнее, в том числе из-за умышленного отсутствия поясняющих титров, воссоздать в деталях поведанную историю (вообще-то банальную, годящуюся для заурядного «жестокоего романа»), нежели почувствовать удушающую атмосферу одного из кабаков Марселя. Для Жермены Дюлак в «Улыбающейся мадам Бёде» (1922) схожим средством послужили навязчивые образы из снов и видений героини, трактуемые во фрейдистском ключе, позволяющие передать ее внутреннее состояние глубже и тонченнее, нежели средствами салонной мелодрамы.

Гораздо сильнее преуспели в революционном отрицании связанного, подчиняющегося привычной (внешней) логике сюжета представители «Второго авангарда», пытавшиеся, хотя и с разным успехом, найти уже полноценную, равновеликую альтернативу традиции. Так, Рене Клер в «Антракте» (1924) уподобился злостному, хулиганствующему и по-галльски насмешливому художнику-демиургу, запросто манипулирующему самой разной фактурой, доводящему узнаваемые образы до абсурда – через их неестественные сочетания, свободные перемещения во времени и пространстве, посредством игры с

ритмом или из-за выбираемого ракурса, странного и эпатажного. Фернан Леже рискнул создать собственную Вселенную, оживив вещественный, предметный мир («Механический балет», 1924), оказавшийся реальнее подлинного, человеческого, одушевленного априори. И, наверное, по сию пору непревзойденным остается уникальный эксперимент «Андалузский пес» (1928), где великие сюрреалисты Луис Бунюэль и Сальвадор Дали оттолкнулись от гениальной в своей простоте идеи, тщательно проследив, чтобы последовательность причудливых экранных эпизодов не несла никакой смысловой нагрузки. Пространство и время действия менялись, словно подчиняясь «логике» сна, чем авторы поставили в замешательство всех, кто стремился, прилагая подчас невероятные усилия, основывать свою интерпретацию фильма на категории «событие» (в привычном понимании), вообще-то отринутым на корню.

Детально проследивать эволюцию разнообразных авангардистских течений не входит в нашу задачу. В большей или меньшей степени все они основывались если не на тех же, то на схожих эстетических предпосылках, хотя и обретавших важные нюансы в зависимости от того, где (во французском, в чехословацком, советском или даже внеголливудском американском кинематографе), когда и кем создавались подобные произведения. Важно лишь отметить, что фильмы, базирующиеся на новых представлениях о пространстве и времени, которые увидели свет на рубеже XX и XXI вв., в большинстве своем было бы опрометчиво заранее причислять к таковым.

Дело не только в том, что почти все они, как правило, не рассчитаны на узкий круг специалистов и киноэстетов, напротив, изначально снимались для достаточно широкой (по национальной, возрастной, социальной и т. д. принадлежности) публики, что для авангардизма априори неприемлемо. Это в немалой степени обусловило создание киноязыка, если и содержащего новации, то – базирующиеся на таких предпосылках, которые бы легко, на интуитивном уровне усваивались даже не самым насмотренным зрителем. Отсюда, в частности, апелляция к актуальной проблематике и готовым жанровым конструкциям, нередко, впрочем, подвергаемым кардинальному переосмыслению. И, конечно, удивляет культурно-географический размах явления, презревшего границы, сблизившего художников совершенно разных взглядов, которым отнюдь не понадобилось формального объединения в некое новое направление (тем более течение) в искусстве.

Таким образом, данную разновидность фильмов следует рассматривать за пределами представлений об авангардизме. Но и если, наоборот, оставаться в рамках привычного понятия (повествователь-

ный кинематограф), то с важной оговоркой в том духе, что теперь в его основу положено не событие, а нечто принципиально новое. Вернее, сюжет выстраивается, исходя не из события (или нескольких событий, обособленных либо взаимосвязанных), но из первичных элементов более общего характера, из которых оно, это событие, в конечном итоге, и возникает: из пространства и времени. Причём данные элементы, в свою очередь, понимаются (и применяются) уже не на интуитивном уровне, а с учетом всего многообразия теорий и гипотез, накопленных в разных областях знаний.

Литература

1. Базен, А. Эволюция киноязыка [Текст] / А. Базен // Вопросы кинодраматургии. – 1965. – Вып. 5. Сюжет в кино. – С. 311–325.
2. Бахтин, М. М. Формы времени и хронотопа в романе [Текст] / М. М. Бахтин // Вопросы литературы и эстетики – М. : Художественная литература, 1975. – С. 234–407.
3. Вайсфельд, И. В. Сюжет и действительность [Текст] / И. В. Вайсфельд // Вопросы кинодраматургии. – 1965. – Вып. 5. Сюжет в кино. – С. 13–45.
4. Вертов, Д. Статьи, дневники, замыслы [Текст] / Д. Вертов. – М. : Искусство, 1966. – 320 с.
5. Гранберг, А. Превращения второго плана [Текст] / А. Гранберг // Вопросы кинодраматургии. – 1965. – Вып. 5. Сюжет в кино. – С. 191–207.
6. Демин, В. П. Фильм без интриги [Текст] / В. П. Демин. – М. : Искусство, 1966. – 220 с.
7. Лотман, Ю. М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики [Текст] / Ю. М. Лотман. – Таллинн : Ээсти раамат, 1973. – 140 с.
8. Пудовкин, В. И. Время крупным планом [Текст] / В. И. Пудовкин // Искусство кино. – 2001. – № 12. – С. 4–9.
9. Словарь терминов Тартуско-Московской семиотической школы. – Тарту : Тартуский университет, 1999. – 480 с.
10. Тарковский, А. А. Запечатленное время [Текст] / А. А. Тарковский // Искусство кино. – 2001. – № 12. – С. 40–55.
11. Тарковский, А. А. Лекции по кинорежиссуре. Сценарий [Текст] / А. А. Тарковский // Искусство кино. – 1990. – № 7. – С. 105–122.
12. Тарковский, А. А. Лекции по кинорежиссуре. Замысел и его реализация [Текст] / А. А. Тарковский // Искусство кино. – 1990. – № 8. – С. 103–113.

13. Тарковский, А. А. Лекции по кинорежиссуре. Замысел и его реализация [Текст] / А. А. Тарковский // Искусство кино. – 1990. – № 9. – С. 101–108.

14. Тарковский, А. А. Лекции по кинорежиссуре. Монтаж [Текст] / А. А. Тарковский // Искусство кино. – 1990. – № 10. – С. 83–91.

15. Тарковский, А. А. О кинообразе [Текст] / А. А. Тарковский // Искусство кино. – 1979. – № 3. – С. 80–93.

16. Эйзенштейн, С. М. Монтаж. – М.: ВГИК, 1998. – 193 с.

17. Эйзенштейн, С. М. Заявка. Будущее звуковой фильма [Текст] / С. М. Эйзенштейн, В. И. Пудовкин, Г. В. Александров, // Избр. произведения в 6 т. Т. 2. – М.: Искусство, 1964. – С. 315–316.

МЕТОДЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ СТУДЕНТОВ: НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ

ШИЛОВА В. С.

г. Белгород, Белгородский государственный университет

Необходимым элементом системы подготовки студентов к социально-экологическому образованию школьников выступает диагностика качества этой подготовки. Наше исследование проблемы диагностики показало, что диагностика в области социально-экологического образования является сложным, многокомпонентным по содержанию процессом определения разносторонней готовности учащейся молодежи к взаимодействию со средой, к образованию в этой области других слоев населения, к самообразованию. В социально-экологической диагностике распознаются различные характеристики обучающихся на когнитивном, деятельностном и личностном уровнях; определяется отношение социума к проблемам взаимодействия общества с природой в глобальном, региональном и локальном масштабе; выявляются особенности педагогического процесса, направленного на формирование социально-экологической готовности; устанавливаются необходимые условия, влияющие на выделенные параметры. Например, определяя готовность студентов к социально-экологическому образованию школьников, следует выявить состояние их теоретической подготовленности; отношение к природной среде; условия его оптимизации; связи с различными компетентными социальными структурами; личную причастность каждого студента к практической созидательной деятельности в природе.

Кроме того, было установлено, что диагностика включает в себя не только содержание, но и соответствующие методы. Под методами социально-экологической диагностики нами понимаются способы выявления основных элементов ее содержания, определения сущности и особенностей каждого из них в соответствии с заранее установленными критериями, показателями и уровнями. Примерный состав методов социально-экологической диагностики представлен способами социальной, психологической, педагогической и экологической диагностик. При этом отбор искомых методов из выделенных групп осуществлялся путем выявления наибольшей представленности какого-либо из методов в каждой совокупности.

Выделенные диагностики, конкретные методы каждой из них, позволили определить совокупность методов диагностики социально-экологического образования студентов (таблица 1).

Таблица 1.

Некоторая совокупность методов
социально-экологического образования студентов

Методы диагностики СЭОС			
Мониторинг	Опрос	Математические методы	Моделирование
Наблюдение	Анкетирование	Статистические методы	Аналоговое
Оценка	Беседа	Определение совокупности	Логическое
Контент-анализ	Интервью		Мысленный эксперимент
Прогноз	Тестирование		

Используемые научные подходы, группы методов диагностики социально-экологического образования студентов, на наш взгляд, позволяют устанавливать актуальное состояние их подготовленности к взаимодействию с природной средой, к образованию в этой области других слоев населения. Выявление сущности и конкретных методов диагностики составило содержание первого этапа настоящего исследования, следующий его этап – раскрытие сущности и функций каждого метода, его апробация в опытно-экспериментальной работе.

Выделенные и охарактеризованные методы диагностики социально-экологического образования студентов требуют их апробации в опытно-экспериментальной работе. Покажем возможную реализацию некоторых из них. На начальном этапе исследования предполагалось рассмотреть один из методов первой группы – мониторинга – наблюдение. При этом учитывались принципы его эффективности: длительности, систематичности, разносторонности, объективности, массовости. Технология наблюдения включает следующие общеизвестные шаги: определение целей и задач, выделение объектов, разработка

схемы наблюдения; фиксация результатов; обработка данных (И. П. Подласый, В. И. Загвязинский, Н. В. Кузьмина и др.).

В соответствии с предложенным алгоритмом раскроем каждый из шагов.

I. Цель наблюдения.

1. Естественнонаучный блок.

Задачи наблюдения: а) определение мотивации студентов в области взаимодействия общества с природой; б) выявление состояния информированности студентов в области социально-экологических взаимодействий (актуальный уровень социально-экологических знаний обучающихся); в) определение актуального уровня сформированности умений студентов в области взаимодействия с природой (социально-экологические умения); г) установление уровня творческого и эмоционально-ценностного отношения студентов к природе.

2. Психолого-педагогический блок.

Задачи наблюдения: становление мотивации деятельности студентов в системе социально-экологического образования школьников; определение у студентов уровня сформированности знаний в области социально-экологического образования школьников; определение у студентов уровня сформированности умений в области социально-экологического образования школьников; установление уровня отношения студентов к решению задач социально-экологического образования школьников (репродуктивный, поисковый, творческий); выявление состояния эмоционально-ценностного отношения студентов к социально-экологическому образованию школьников.

II. Объект наблюдения – образованность студенческой молодежи в сфере социально-экологического образования школьников.

В качестве объекта наблюдения выступали студенты БелГУ педагогических специальностей. Поисковый этап эксперимента охватил студентов ГГФ 4–5 курсов.

III. Виды наблюдения – прямое, т.е. непосредственное изучение объекта наблюдения, и косвенное, осуществляемое путем самообразования студентов в рассматриваемом контексте.

IV. Время и место проведения наблюдения – занятия в студенческих группах ГГФ по курсам «Педагогика», «Социально-экологическое образование школьников», «Экологическая педагогика и психология».

V. План наблюдения.

В процессе составления плана учитывалось замечание Н.И. Шевандрина, подчеркивающего, что наблюдение наиболее эффективно в следующих ситуациях: получение сведений о психическом явлении в

«чистом» виде; сбор первичной информации, не требующей большой выборки исследуемых объектов; оценка фактов, полученных с помощью других методов; проверка рекомендаций и т.п.

В нашем исследовании предполагается осуществить сбор первичной информации об отношении студентов к необходимости социально-экологического образования школьников на мотивационном, когнитивном и деятельностном уровнях. В связи с этим поиск осуществлялся на 4 и 5 курсах ГГФ в процессе изучения эколого-педагогических курсов. Предметом наблюдения в данном случае выступает вербальное и невербальное поведение группы во время занятий.

VI. Форма фиксации – таблица. Таблица разрабатывается по каждому из личностных компонентов: мотивационному, когнитивному, деятельностному.

Подытоживая, отметим, что объективность наблюдения повысится с включением еще одного метода первой группы – оценивания, несмотря на его косвенное положение в системе методов. Оценивание, как известно, основано на суждении компетентных судей, требует разработки определенной шкалы оценки. Кроме того, с целью получения более полной информации нами разрабатывалась и шкала самооценки. Обработка результатов осуществлялась путем распределения баллов в соответствии со степенью значимости каждого суждения для экспертного судьи.

Вторая группа методов в нашем исследовании представлена различными методами опроса.

Другим методом диагностики обученности студентов в области социально-экологического образования школьников, на котором хотелось бы остановиться, выступает тестирование. В соответствии с общим алгоритмом составления тестов (Н. В. Кузьмина и др.) нами разрабатывалось их содержание и определялись особенности в рассматриваемом контексте. Алгоритм включает в себя: цель педагогического исследования, его задачи, объекты, материал, на котором строится задание. Более подробный перечень этапов приводит А. Н. Майоров, в частности: определение целей тестирования, определение ресурсных возможностей разработчиков, отбор содержания материала, конструирование технологической матрицы и ее экспертиза, составление тестовых заданий и их экспертиза, построение выборки для апробации заданий и тестов, компоновка заданий для апробации, апробация тестовых заданий, определение и расчет показателей качества тестовых заданий, отбраковка заданий и составление теста, апробация теста, определение и расчет показателей теста, составление оконча-

тельного варианта теста, стандартизация теста, нормирование теста, оснащение теста.

В процессе прохождения выделенных этапов нами принимались во внимание и определенные требования: содержательной валидности, т.е. соответствие содержанию обучения, отображенного в логической структуре и выраженного определенными учебными элементами; простоты, т.е. в одном тесте должна быть одна задача данного уровня; определенности, т.е. необходимости ясного и недвусмысленного формулирования задачи теста, обеспечивающего его общепонятность для испытуемых; однозначности этапа, в котором должно содержаться полное и правильное решение (или варианты решений) задачи. Следует добавить, что в рассматриваемой нами диагностике предполагается разработать тесты достижений, которые являются традиционным инструментом измерений в системе образования.

Итак, в соответствии с предложенным полным алгоритмом (А. Н. Майоров) и требованиями покажем алгоритм создания примерных тестовых заданий для системы диагностики в сфере социально-экологического образования учащейся молодежи.

Цель тестирования – оценка подготовленности студентов в области социально-экологического образования школьников. Уровень использования – профессиональные нужды. Ресурсные возможности – ориентация на статистические методы оценивания. Необходимость в специалистах, занимающихся статистической обработкой результатов. Отбор содержания – осуществляется в соответствии с блоками содержания диагностики социально-экологического образования студентов. Основной блок: социально-экологические знания и умения, опыт творческого и эмоционально-ценностного отношения студентов к природе; компетентность студентов в сфере социально-экологического образования школьников.

Технологическая матрица (таблица детализации, тестовая решетка) – составляется на основе курсов для студентов [7; 9].

Таблица А

Тестовая решетка курса «Социальная экология»

№	Содержание курса	Количество вопросов
1	Введение	2
2	Социально-экологическое взаимодействие и его субъекты	6
3	Глобальные социально-экологические проблемы	3
4	Экологическая этика	3
5	Экологическая культура	2
	Итого:	16

Таблица Б

Тестовая решетка курса «Педагогические основы социально-экологического образования школьников».

№	Содержание курса	Количество вопросов
1	Введение	2
2	Социально-экологические представления в истории философской мысли	38
3	Социально-экологические идеи в истории педагогической мысли	85
4	Социально-экологическое образование школьников: сущностно-целевой аспект	13
5	Содержание социально-экологического образования школьников	14
6	Процесс социально-экологического образования школьников. Технология формирования содержания социально-экологического образования школьников	12
	Итого:	164

Составление тестовых заданий и их экспертиза. Подытоживая изложение некоторых результатов исследования, отметим, что к настоящему времени проблема тестирования разработана достаточно полно. Особое внимание при этом ученые обращают на необходимость соблюдения различных требований. К числу обязательного минимума требований к составлению тестовых заданий А. Н. Майоров, например, относит: наличие инструкции, текст задания или вопрос, правильный ответ. Именно эти требования учитывались при составлении заданий разрабатываемых нами тестов, выявлялось и соответствие с тестовой решеткой. К сказанному добавим, что основными функциями настоящего тестирования, помимо собственно контролирующей, выступают образовательная, воспитательная и развивающая. Тестовые задания составлялись таким образом, чтобы студенты из их содержания получали необходимую информацию, расширяющую научное мировоззрение, влияющую на совершенствование умственных и практических действий, личностных качеств.

Литература

1. Глазачев, С. Н. Экопедагогика: взгляд в будущее [Текст] / С. Н. Глазачев // Вестник МГОПУ им. М. А. Шолохова. Серия : Экопедагогика. – 2006. – № 4.
2. Загвязинский, В. И. Учитель как исследователь [Текст] / В. И. Загвязинский. – М., 1980.

3. Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования [Текст] / В. И. Загвязинский. – М., 1982.
4. Майоров, А. Н. Теория и практика создания тестов для системы образования [Текст] / А. Н. Майоров. – М., 2000.
5. Методы системного педагогического исследования [Текст] / под ред. Н. В. Кузьминой. – М., 2002.
6. Подласый, И. П. Педагогика [Текст] / И. П. Подласый. – М., 1996.
7. Ситаров, В. А. Социальная экология [Текст] / В. А. Ситаров, В. В. Пустовойтов. – М., 2000.
8. Шевандрин, Н. И. Социальная психология в образовании [Текст] / Н. И. Шевандрин. – М., 1995.
9. Шилова, В. С. Социально-экологическое образование школьников [Текст] : монография / В. С. Шилова. – М. : Белгород, 1999.

К ВОПРОСУ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ЛИНГВООБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ ПРОГРАММИСТОВ

АЛЕШУГИНА Е. А.

*г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный
архитектурно-строительный университет*

Одним из обязательных предметов в курсе высшего технического образования является иностранный язык. В соответствии с социальным заказом государства и требованиями современной жизни владение иностранным языком является необходимым компонентом профессиональной подготовки специалиста. Иностранный язык нужен для получения новой информации, расширения контактов со специалистами зарубежных стран, общения на бытовом уровне и т.д. В связи с этим изменился подход и отношение к иностранному языку как к учебному предмету в неязыковом вузе, возрос интерес не только студентов, но и руководителей факультетов и кафедр. Это проявляется в изменении сетки часов, введении программ дополнительного образования (например, в Нижегородском государственном архитектурно-строительном университете (ННГАСУ) с 2001 г. успешно реализуется программа дополнительного к основному высшему образованию «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»). Целью курса «Иностранный язык» является приобретение студентами коммуникативной и языковой компетенции, уровень которой позволяет использовать иностранный язык, как в профессиональной деятельности, так

и в повседневном бытовом общении. При этом под коммуникативной компетенцией понимается умение соотносить языковые средства с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами общения.

Изучение английского языка имеет особое значение для будущих программистов. Уже с первого семестра они изучают ряд предметов, которые требуют определенных знаний языка. Кроме того, в ННГАСУ, начиная с третьего курса преподавание ряда предметов для студентов рассматриваемой специальности ведется на иностранном языке, либо преподавателями соответствующих кафедр ННГАСУ, либо немецкими и голландскими профессорами. Из этого можно сделать вывод, что следует оптимизировать содержание лингвообразования студентов-программистов таким образом, чтобы оно отвечало требованиям Государственных образовательных стандартов с одной стороны и отражало потребности самих обучаемых в иностранном языке с другой стороны.

Представляется целесообразным производить отбор языкового материала с учетом потребностей обучаемых и обучающихся. Для того чтобы определить цели и интересы непосредственных потребителей иностранного языка, было проведено анкетирование студентов, обучающихся на специальности «Прикладная информатика в экономике» в Международном институте экономики, права и менеджмента (МИ-ЭПиМ) Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета (ННГАСУ). Результаты анкетирования позволяют определить мнения студентов относительно: целей, которые они ставят перед собой при изучении иностранного языка; тем, изучению которых они отдают приоритет; ситуаций, в которых им придется пользоваться иностранным языком; процентного соотношения общеразговорного иностранного языка и языка специальности в университетском курсе.

В анкетировании участвовало 114 студентов (все курсы) и 11 магистрантов. Выборка мала, но она полная, поскольку были опрошены все студенты и магистры, изучающие английский язык. Сравнительный анализ ответов студентов отдельно по каждому курсу представлен в различных публикациях автора [1–3].

Результаты показывают следующее: подавляющее большинство студентов отмечает необходимость и желательность изучения языка в ВУЗе и этот показатель растет от курса к курсу (от 91,6 % студентов I курса до 100 % студентов V курса).

При такой востребованности языка обучаемыми встает вопрос о том, какие аспекты языка являются наиболее нужными и интересными. В этой связи очевидным представляется вопрос о приоритетности

тем, на материале которых должно проводиться обучение иностранному языку с учетом потребностей обучаемых. Все возможные темы были объединены в два блока: блок общеразговорных (бытовых) тем и блок тем специальности. Ответы распределились следующим образом: общеразговорные темы как приоритетные при изучении языка находят 83,3 % опрошенных I курса и 80 % опрошенных V курса; на темы специальности как на наиболее значимые указывает большинство студентов остальных курсов.

Соответственно целью изучения иностранного языка всех участников опроса является изучение тем обоих блоков и понимание соответствующей литературы на языке.

Одним из существенных представляется вопрос о применении языковых знаний и умений, полученных в университете. Этот вопрос был задан как студентам I–V курсов, так и магистрам. Респонденты полагают, что по окончании университета они будут применять язык во многих сферах деятельности. Наиболее востребованными оказались сферы Интернета и туризма как области постоянного или наиболее частого применения ими иностранного языка что, на наш взгляд, обусловлено современной действительностью.

Результаты анкетирования помогли получить объективную информацию, которая может послужить основой для создания новой программы по иностранным языкам, ориентированной на реальные потребности обучаемых.

Литература

1. Алешугина, Е. А. Изучение потребностей обучаемых как основа процесса оптимизации профессионально-востребованного содержания английского языка [Текст] / Е. А. Алешугина // Высокие технологии в педагогическом процессе : сб. тр. VII межд. науч.-метод. конф. преподават. вузов, ученых и спец. – Н. Новгород, 2006. Т. 1.

2. Алешугина, Е. А. Изучение потребностей обучаемых как основа совершенствования программы по иностранному языку в вузе [Текст] / Е. А. Алешугина // Актуальные вопросы развития образования и производства : сб. тр. – Н. Новгород, 2006. Т. 1.

3. Алешугина, Е. А. К вопросу формирования языкового сознания в техническом вузе [Текст] / Е. А. Алешугина // Языковые и культурные контакты различных народов : сб. ст. – Пенза, 2006.

САМОПОДГОТОВКА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА

ЖУРАВЛЁВА Е. В.

г. Кемерово, Кемеровский государственный университет

В последние десятилетия проблема непрерывного образования актуализировалась в связи с тем, что возрастающий темп морального старения знаний и их приложений делает невозможным ограничение образования заранее определённым возрастом, сроком или уровнем.

В России проблема непрерывности образования стала особенно актуальной в процессе реализации закона РФ «Об образовании», принятого в 1996 г. Благодаря ему сформировалась правовая основа возникновения и развития тех инновационных образовательных «движений», которые наблюдаются и сегодня в школах, гимназиях, лицеях, учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования России и нашего региона и которые привнесли новое содержание во все подсистемы непрерывного образования – от школы до высших учебных заведений.

Сегодня на смену традиционному, «разовому», образованию приходит система непрерывного образования. С одной стороны, человек овладевает новыми видами деятельности, с другой – этот процесс сопровождается достижением нового уровня образованности. В нём воплощается иная система представлений об окружающем мире. На этом уровне формируется новый его образ, соответствующий новому виду деятельности, включающий и новую систему ценностных установок, потребностей и т.д.

Следует отметить, что идея непрерывного образования реализуется в жизни в тех случаях, когда принципиально важные (или воспринимаемые таковыми) условия жизнедеятельности меняются быстрее по сравнению с периодом жизни субъекта деятельности. В этом случае личность должна выходить за пределы до сих пор значимого опыта: постепенно формируется новый, более устойчивый образ мира и самого себя в этом мире. Если личность выходит за пределы значимого для неё опыта, возникает необходимость поиска новых путей, ведущих к ряду понятий более высокого порядка по сравнению с теми, которые были зафиксированы в предшествующей социальной практике.

В процессе самоподготовки к профессиональной деятельности будущий специалист по собственной инициативе усваивает дополни-

тельные объёмы знаний, приобретает умения и навыки, необходимые для самостоятельной работы и для дальнейшего самообразования. Подчеркнём, что самоподготовка к профессиональной деятельности является социальной категорией, которая неразрывно связана с реализацией требований общества к качеству современных специалистов.

Мотивы и цели самоподготовки студентов к профессиональной деятельности тесно связаны с их личностными ценностями, с уровнем сформированности мировоззрения, миропонимания и осознанием своего места в общественной жизни. Но они не всегда чётко обоснованы и связаны с социально значимыми факторами. В связи с этим важно подчеркнуть, что преднамеренное формирование социально значимых целей обучения и воспитания будущих специалистов способствует правильной ориентации мотивов и целей самоподготовки к профессиональной деятельности. В процессе обучения задачи усложняются и включают творческий потенциал будущего специалиста. На этом этапе значительную роль играет уровень готовности личности к самообразованию.

Преимуществом между общественными, общенаучными и специальными предметами должна стать фактором, который обуславливает непрерывное развитие системы знаний будущих специалистов. Современный специалист должен знать, как в дальнейшем совершенствовать собственные знания. Поэтому необходимо научить студента самостоятельно организовывать процесс дальнейшего самообразования. Фактически самоподготовка к профессиональной деятельности может рассматриваться как возможное средство достижения этой цели обучения.

В процессе самоподготовки к профессиональной деятельности будущий специалист по собственной инициативе усваивает дополнительные объёмы знаний, приобретает умения и навыки, необходимые для самостоятельной работы на производстве и для дальнейшего самообразования.

Ещё в ходе учебной деятельности появляется потребность поставить определённые задачи самоподготовки к профессиональной деятельности. Их содержание, в свою очередь, определяется уровнем сформированности личностных психолого-педагогических свойств, влиянием внешних условий. В задачи самоподготовки входят и знакомство с содержанием профессиональной деятельности, и углублённое изучение соответствующих дисциплин; воспитание личностных качеств, характеризующих специалиста выбранной профессии.

В процессе обучения задачи усложняются и включают творческий потенциал будущего специалиста. Этот потенциал тесно связан с

формированием самодисциплины и самоорганизации будущего специалиста. Значительную роль на этом этапе играет уровень готовности личности к самообразованию.

Таким образом, общее образование рассматривается как один из этапов системы непрерывного образования. При этом главной его чертой является непрерывное развитие и становление личности на протяжении всей жизни.

Можно сделать вывод, что преемственность в обучении служит как бы связующим звеном между формальным и неформальным образованием и между различными этапами непрерывного профессионального образования. Происходит объединение в единое целое знаний, умений, навыков; формируются мотивы учения и деятельности, ценностные ориентации.

Основные требования к процессу преемственности обучения включают обеспечение непрерывности личностного образования; нахождение рациональности содержания учебного предмета, методов, форм и средств обучения, способствующих взаимосвязи основных этапов и ступеней профессионального образования (общего, специального и др.).

МЕТАФОРИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ, СОЧЕТАЮЩИХСЯ С СОМАТИЗМАМИ (НА ПРИМЕРЕ ОТНОСИТЕЛЬНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ)

КАРАБАЕВ М. С.

*г. Калуга, Калужский государственный педагогический университет
им. К. Э. Циолковского*

Метафора понимается как перенос на основании сходства. В случае с именем прилагательным, не обладающим самостоятельностью значения и обозначающим признак относительно какого-либо предмета, метафора определяется как уподобление данному предмету другого на основе каких-либо общих характеристик, «мотивирующей прилагательное является только та часть значения мотивирующей основы, которая сравнивается с признаком определяемого» [5, с. 50]: бархатное платье – бархатная кожа (тактильное ощущение от прикосновения к коже уподоблено ощущению, возникающему от прикосновения к бархату), соломенная труха – соломенные волосы (волосы такого же цвета, как солома). С другой стороны, прилагательное может подразумевать лицо, с частью тела которого сравнивается указанная

часть тела человека: монгольские глаза – глаза узкие, как у монгола. В обоих случаях в основе переноса лежит некий общий имплицитно выраженный признак, и ключ к пониманию метафоры лежит в вычленении этого признака, вот почему некоторые метафоры (особенно индивидуально-авторские) чрезвычайно сложны и неоднозначны: «В одно прекрасное утро явился и сам Ползухин, молодой человек, полный, с бритым жокейским лицом, в новой черной паре...» (А. П. Чехов «Дамы»). Действительно, на основании какого признака лицо актера-любителя Ползухина названо жокейским?

Наиболее подробно метафора прилагательных представлена в работах Ю. Д. Апресяна [1] и Л. А. Новикова [4] и у других авторов. В ряде работ дана подробная классификация метафоры [2; 6].

В данной статье, посвященной метафорическому значению относительных прилагательных, сочетающихся с соматизмами (названиями частей тела человека), рассматриваются следующие вопросы:

- какие группы относительных прилагательных реализуют метафорическое значение в сочетании с соматизмами;
- какие основные модели метафорического переноса описываемых прилагательных можно выделить;
- какие семантические ограничения действуют на сочетаемость рассматриваемых прилагательных с соматизмами;
- как изменяется семантика прилагательного в процессе метафоризации.

Анализ фактического материала показывает, что соматизмы способны сочетаться с метафорическим значением относительных прилагательных, имеющих следующее значение:

1. Отношение к материалу, из которого сделан предмет или который содержит предмет. Указывает на сходство части тела с каким-либо веществом или предметом по одному или нескольким признакам: мраморные ступени – мраморные плечи – «...не долго думая, эксцентричная девушка сбросила с себя эфирные одежды и погрузила прекрасное тело в струи по самые мраморные плечи» (А. П. Чехов «Роман с контрабасом»).

2. Отношение ко времени. Как правило, выражает ассоциативное сходство с внешним выражением переживания какого-либо события: постное масло – постная физиономия. [Бездомный – о Рюхине] «...Посмотрите на его постную физиономию и сличите с теми звучными стихами, которые он сочинил к первому числу! Хе-хе-хе... «Взвейтесь!» да «развейтесь!» (М. Булгаков «Мастер и Маргарита»). В сочетании с соматизмами группа представлена единичными прилагательными.

3. Отношение к лицу: татарский язык – татарские глаза: «Подле него стоял мужчина лет сорока, широкоплечий, широкоскулый, с низким лбом, узкими татарскими глазами» (И. С. Тургенев «Певцы»).

Необходимо отметить следующее: если прилагательное относится к части тела представителя означенной группы лиц, то имеет место перенос по смежности – метонимический перенос (свойственный указанной группе): татарские глаза – глаза, свойственные татарину; в случае же употребления данного признака в отношении «инородца» речь идет о метафоре, т. к. возникает отношение сходства: узкие глаза могут быть и у русского, но словосочетание татарские глаза (глаза узкие, как у татарина) указывает на сходство со стереотипическим представлением о внешности татар. То же самое касается и отношения ко времени (праздничные лица на Новый год – метонимия; праздничное лицо, не связанное с праздником – метафора).

Выделение моделей метафорического переноса представляет серьезную проблему. Тем не менее, попытаемся выделить основные модели метафорического переноса и метафорические значения относительных прилагательных.

1. Перенос на основе сходства цвета. И предмет, и часть тела обладают сходным цветом, поэтому. Волосы могут быть черными и блестящими, как смола, поэтому их называют смолистыми (исходное значение слова – ‘содержащий смолу’ [3]). Индивидуально авторская метафора аквамариновые икры также отмечает сходство цвета икры человека и камня аквамарин (‘Драгоценный камень синевато-зеленой или голубой окраски’ [3]). Идешь ты к дому на горах, Полднем солнцем залитая; Идешь — повязка золотая В смолистых тонет волосах. (А. А. Блок. «Экклесиаст»); «Милиционер вскочил на подножку, и отяжелевший экипаж медленно поехал по Косвенной улице, и до самого поворота в Многолабочный переулок видны были толстые аквамариновые икры городского сумасшедшего» (И. Ильф, Е. Петров. «Светлая личность»).

2. Перенос на основе сходства формы. Реализуется в случае сходства формы части тела и предмета или части тела другого человека, принадлежащего иной социальной группе: татарские глаза, лепестковые ноздри (ноздри похожи на лепестки цветка). «Алка своими тонкими лепестковыми ноздрями поведет — и конец репутации». (Щербакова «Женщины в игре без правил»).

3. Перенос на основе сходства структуры. «Волосы человека могут напоминать щетину. Иван Матвеич приглаживает свои щетинистые, неровно остриженные волосы и берет за перо. Ученый проха-

живается из угла в угол, сосредоточивается и начинает диктовать» (А. П. Чехов «Иван Матвеич»).

4. Перенос на основе сходства нескольких признаков, которые нелегко вычленишь. Когда какая-то часть тела становится твердой и неподвижной, ее сравнивают с деревом (деревянные пальцы.). Говоря об огненных бедрах проститутки, автор, судя по всему, имеет в виду, что они возбуждают «огонь желаний» или, как огонь, горят страстью. «У Марии Петровны пальцы не тряслись, когда она звонила Кулачеву. Они были деревянными и не гнулись» (Щербакова «Женщины в игре без правил»); «Красный дворник плещет ведра С пьяно-алою водой, Пляшут огненные бедра Проститутки площадной» (А. А. Блок «Город в красные пределы...»).

На сочетаемость рассматриваемых прилагательных с соматизмами действуют те же семантические ограничения, которые действуют на прямое значение качественных прилагательных. Прилагательное может сочетаться с соматизмом, маркированным с точки зрения признака, обозначенного прилагательным. Общеупотребительными являются выражения железные руки, железные пальцы (железный – ‘перен. Сильный, крепкий’ [3]), но маловероятно услышать *железный нос,* железные глаза. «Сам капитан, скользя над бездною, За шляпу держится рукою, окровавленной, но железною в штурвал вцепляется другою» (Н. С. Гумилев «Капитаны»).

Впрочем, подобные ограничения зачастую преодолеваются авторами художественных произведений, создающими на основе, казалось бы, не имеющего права на существование словосочетания ассоциативную метафору. «Неосмотрительные последователи Сатанюка с жестяными лицами толпились у входа в чистилище» (И. Ильф, Е. Петров «1001 день, или Новая Шахерезада»). [Дело происходит на катке, зимой] «Бледная, с огненным носом, Агата упускала друзей и все чаще начинала мелькать одиноко и устремлять на меня выразительный взгляд» (Добычин. «Город Эн»).

Таким образом, относительные прилагательные, в прямом значении обозначающие «признак не непосредственно, а через отношение его к предмету» [7, с. 41] (медная монета – медная ладонь, праздничное настроение – праздничное лицо), под воздействием метафорического переноса получают качественное значение свойства части тела.

Литература

1. Апресян, Ю. Д. Лексическая семантика (Синонимические средства языка) [Текст] / Ю. Д. Апресян. М. : Наука, 1974. – 368 с.

2. Арутюнова, Н. Д. Языковая метафора (синтаксис и лексика) / Лингвистика и поэтика [Текст] / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1979.. – 312 с. – С. 147–173.

3. МАС – Словарь русского языка [Текст] : в 4 т. / под ред. А. П. Евгеньевой. – М. : Рус. яз., 1985 – 1988.

4. Новиков, Л. А. Семантика русского языка [Текст] : учеб. пособие / Л. А. Новиков. – М. : Высш. шк., 1982. – 272 с.

5. Радзиховская, В. К. Об определительной функции неотадъективных мотивированных прилагательных в русском языке [Текст] / В. К. Радзиховская // Филологические науки. 1974. – № 5. – С. 47–56.

6. Складаревская, Г. Н. Метафора в системе языка [Текст] / Г. Н. Складаревская. – СПб., 1993. – 152 с.

7. Смольянинова, М. И., Еремин, А. Н. Современный русский язык [Текст] / М. И. Смольянинова, А. Н. Еремин. – Калуга, 1997. – 188 с.

ЗНАЧЕНИЕ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

КРЕМЕНИЦКАЯ С. П.

г. Стерлитамак, Московский государственный открытый педагогический университет им. М. А. Шолохова (Стерлитамакский филиал)

Обучение в игре является важнейшим условием профессиональной деятельности, обеспечиваемого посредством воссоздания в учебной ситуации контекста конкретной ситуации профессиональной деятельности. В настоящее время, на наш взгляд, деловая игра интенсивно используется в профессиональном обучении как одна из наиболее продуктивных игровых технологий, обеспечивающих одновременное решение многих задач:

– создает условия для глубокого и полного усвоения учебного материала на основе системного применения знаний в процессе одновременного решения учебных и моделируемых профессиональных проблем; она позволяет синтезировать знания из разных дисциплин и преодолевать их разобщенность в сознании студента;

– позволяет интенсифицировать учебную деятельность студентов, создает условия для развития их творческого мышления в процессе анализа производственных ситуаций и поиска нестандартных способов их решения;

- участие в деловой игре стимулирует развитие личностного потенциала обучающегося, его самореализацию и самоутверждение в творческих ситуациях игрового взаимодействия;

- формирует интерес и эмоционально-ценностное отношение к учебной и профессиональной деятельности;

- обеспечивает освоение студентом опыта выполнения профессиональных функций, а также овладение им методологией решения производственных проблем;

- диагностическая функция деловой игры заключается в выявлении творческих и профессиональных способностей и ценностных ориентаций студентов, в осознании ими своих потенциальных возможностей;

- психотерапевтический эффект деловой игры определяется ее способностью создавать условия для эмоционально-психологической разгрузки студентов, снятия психологических барьеров, воздействия возникающей атмосферы на личностные свойства, овладения способами психологической защиты в трудных профессиональных ситуациях.

Специфической особенностью деловой игры, в отличие от других технологий коллективного взаимодействия, по мнению С. А. Габрусевича, Г. А. Зорина, является ее двуплановость. С одной стороны, играющий выполняет реальную деятельность, связанную с решением конкретных учебных задач, с другой - данная деятельность носит условный характер, позволяющий отвлечься от реальной ситуации с ее ответственностью, быть достаточно свободным, раскованным, выступая в определенной роли и снимая те психологические зажимы, которые мешают проявлять свои способности и возможности [2].

Мы считаем, что именно данная двуплановость игры обеспечивает ее развивающий характер и делает игровую учебную деятельность эмоционально привлекательной для участвующих в ней.

Вместе с тем, двуплановость деловой игры порождает, как отмечают исследователи Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова М. А. Петухов, некоторые организационные проблемы. Они связаны, прежде всего, с возможностью переигрывания, т.е. несерьезного отношения студентов к игровой учебной деятельности, приводящего к тому, что не реализуется ее образовательный потенциал. Задача преподавателя, по нашему мнению, – найти верное соотношение учебных и игровых действий, обеспечивающих общее и профессиональное развитие личности специалиста. Поэтому преподавателю необходимо хорошо представлять себе не только дидактическую сущность и возможности

деловой игры, но и методически грамотно проектировать и строить ее в соответствии с определенными принципами [3].

А. А. Вербицкий выделяет по конструированию и организации деловой игры следующие основные принципы:

1. Принципы имитационного моделирования конкретных условий и игрового моделирования содержания и форм профессиональной деятельности. В соответствии с данными принципами преподаватель на этапе проектирования игры должен создать две модели: имитационную модель фрагмента производственной деятельности с помощью инженерных средств и игровую модель профессиональной деятельности занятых в этом фрагменте людей с помощью дидактических средств. Недооценка и слабая проработанность психолого-педагогической составляющей игровой учебной деятельности зачастую ведет к тому, что игра сводится к обычному тренингу, имеющему совсем иную дидактическую природу и представляющему собой разновидность неимитационного моделирования. Недопустимо использовать дидактическую игру только для усвоения профессиональных знаний, которая может осуществляться с помощью других методов обучения. Игра, прежде всего, должна быть направлена на развитие личности будущего специалиста, овладение им профессиональной деятельности, развитие профессионального мышления, осуществляемые на материале динамически порождаемых и разрешаемых совместными усилиями учебных ситуаций.

2. Принцип проблемности содержания имитационного моделирования и процесса его развертывания в игровой модели. Сущность данного принципа состоит в том, что в основе деловой игры лежит система учебных задач в форме описания конкретных производственных ситуаций, содержащих противоречивые данные, взаимоисключающие альтернативы, неполную информацию. В процессе игры студенты должны провести анализ этих ситуаций, вычленить проблему, перевести ее в собственные задачи, разработать способы и средства решения и принять это решение, убедить других в его правильности. Процесс решения данных задач осуществляется на основе активного использования и включения в деловую игру других методов и технологий обучения, например, дискуссия, мозговой штурм.

3. Принцип совместной деятельности заключается в том, деловая игра развертывается как процесс принятия совместных решений в условиях ролевого взаимодействия и требует психолого-педагогического обеспечения совместной деятельности обучающихся на всех ее этапах: совместного планирования; распределения функций, ролей; реализации; рефлексии результатов деятельности опреде-

ления организационных и психологических условий группового взаимодействия.

4. Принцип диалогического общения предполагает включенность каждого участника в совместную деятельность. Предоставление права выразить свою точку зрения по всем вопросам, возникающим в игре, что достигается при условии обеспечения каждого студента определенной ролью, предусматривающей активную вовлеченность его в диалог и полилог, а также выбором ситуаций, позволяющих обсудить возникающую проблему с разных точек зрения.

5. Принцип двуплановости игровой учебной деятельности заключается в том, что достижение игровых целей должно служить средством реализации целей обучения и воспитания, развития личности студента. Ориентация студентов преимущественно на игровые цели формирует мотивацию достижения, сосредотачивает их внимание не на процессе, а на результате работы, пробуждает стремление быть первым, во что бы то ни стало и чаще всего ведет к переигрыванию, искажению реальной ситуации профессиональной деятельности, неадекватному поведению и неэффективному решению профессиональной проблемы [1]. О. П. Околелов считает, что осознание студентами двуплановости целей и результатов деловой игры обеспечивается включением их в совместное целеполагание и анализ ее результатов по двум критериям. Во-первых, достижение игровых целей, это характер и результат игрового взаимодействия; во-вторых, достижение педагогических целей, это усвоение учебного материала, формирование профессионально – и социально – ценных качеств, развитие личностного потенциала будущего специалиста [4].

Таким образом, результаты применения деловой игры в подготовке специалистов показывают, что она, мы подчеркиваем, не только способствует выработке и принятию системы профессиональных ценностей, определяющих коммуникативную культуру личности, но и позволяет приобрести опыт решения различных профессиональных проблем, обеспечивающих субъектную позицию студента как будущего профессионала, создает условия для развития и реализации его творческого потенциала.

Литература

1. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход [Текст] / А. А. Вербицкий. – М. : Новая школа, 1991
2. Габрусевич, С. А., От деловой игры – к профессиональному творчеству [Текст] / С. А. Габрусевич, Г. А. Зорин. – Ростов н/Д : Феникс, 1997

3. Никитина, Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности [Текст] / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухова. – М. : Мастерство, 2002.

4. Околелов, О. П. Современные технологии обучения в вузе: сущность, принципы проектирования, тенденции развития [Текст] / О. П. Околелов // Высшее образование в России. – 1994. – № 2.

РЕФЛЕКСИЯ КАК УСЛОВИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТАНАЕВА З. Р.

г. Челябинск, Челябинский юридический институт МВД России

Современный этап развития общества, связанный с радикальными изменениями в политической, экономической, социальной сферах предъявляет новые требования к организации правоохранительной деятельности. В этих условиях становится очевидной необходимость модернизации системы профессионального образования, призванной обеспечить качественную подготовку будущих юристов с целью повышения эффективности их профессиональной деятельности.

Одним из важнейших условий качественной профессиональной подготовки будущих юристов мы выделяем осуществление рефлексии с подключением механизмов самопознания, самоанализа и самоконтроля. Актуальность данного условия обусловлена необходимостью гуманистических тенденций развития современного образования, подразумевающих собственную интеллектуальную и нравственную работу личности над собой, ее стремление к самосовершенствованию.

Анализ научной литературы позволяет констатировать, что изучение рефлексии проходит в трех основных направлениях: философском, психологическом, педагогическом. Философская традиция изучения рефлексии на современном этапе развития науки (В. В. Бажанов, А. П. Огурцов, И. Н. Семенов, Э. Г. Юдин и др.) находится в пределах трактовки рефлексии как мышления, которое сделало объектом исследования самого себя. Для нас актуальной представляется трактовка Тейяра де Шардена, что «рефлексия – это приобретенная сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладение самим собой как предметом, ... способность уже не просто познавать, а познавать самого себя» [4]. В отечественной психологии (В. В. Давыдов, Г. А. Голицын, И. С. Кон, И. Н. Семенов, В. В. Столин и др.) рефлексия, в широком смысле, понимается как объяснительный принцип ор-

ганизации психики человека и его самосознания. Исследования А. Г. Асмолова, М. О. Бабуцидзе, Т. В. Белозерцевой, А. В. Мудрика, И. К. Журавлева, Л. Н. Куликовой, И. Я. Лернера, Ю. А. Поляковой, В. В. Рубцова и др. направлены на изучение рефлексии в педагогике. Рефлексию в данном случае понимают как компонент мышления, ориентированный на осознание себя в системе познавательной деятельности и межличностной коммуникации. В рамках педагогической системы подготовки будущих юристов мы опираемся на педагогическую трактовку понятия рефлексии, как процесса переосмысления человеком системы отношений с окружающим миром, который осуществляется при помощи механизмов самопознания, самоанализа, самоконтроля, а также как способность анализировать способы и результаты своей профессиональной деятельности при помощи обобщенного способа мыслительной деятельности. В педагогике изучение рефлексии связано с таким понятием, как «рефлексивная деятельность».

Сегодня термин «рефлексивная деятельность» широко используется и в психолого-педагогической науке. Большинство исследователей (Т. М. Давыденко, В. И. Зверева, С. В. Кондратьева, А. И. Мищенко, Л. Н. Регуш и др.) рассматривают рефлексивную деятельность как совместную деятельность преподавателя и студента с целью развития у последнего способности к самоуправлению в учебно-профессиональной деятельности. К. В. Вербова, Л. Я. Зорина, Ю. Н. Кулюткин, В. С. Лазарев, Г. Н. Сухобская, П. И. Третьяков, Т. И. Шамова, Е. Н. Шиянов и др. отмечают рефлексивную деятельность как неотъемлемую характеристику всякого межличностного взаимодействия. Организация рефлексивной деятельности будущих специалистов исследуется в работах К. А. Абульхановой, М. В. Кларина, Е. А. Коняевой и др., которые отмечают «способность человека к рефлексии» как «ключевое звено в продуктивном самоопределении человека» (3). В этой связи рефлексия выступает в качестве одного из компонентов профессионального совершенствования специалиста. Такой подход к рефлексивной деятельности, такое понимание сущности рефлексии позволяет нам говорить о том, что она является важным фактором, определяющим эффективность профессиональной подготовки будущего специалиста, так как выступает как процесс познания, изучения состояния, результатов, особенностей своей будущей профессиональной деятельности. Таким образом, осуществление рефлексии с помощью механизмов самопознания, самоанализа, самоконтроля рассматривается нами как одно из условий развития компетентности будущего юриста, его готовности к деятельности в современных условиях.

Содержание понятий самопознания, самоанализа и самоконтроля раскрыто во многих психолого-педагогических исследованиях (Ю. К. Бабанский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдова, Ю. Л. Жильцова, А. В. Захарова, С. А. Курносова, А. К. Макарова, Н. Ф. Талызина, А. С. Лында, Г. С. Никифоров и др.). Самоанализ, являясь компонентом учебной деятельности, оказывает значительное влияние на полноценность ее осуществления, так как позволяет обучаемому не только оценить результаты своих действий, но и спланировать их, спрогнозировать результаты, перестроить план действий (операций) в зависимости от изменения условий, что, в конечном счете, будет способствовать совершенствованию профессиональной подготовки студентов юридического вуза.

Функции самоконтроля аналогичны функциям контроля, разница состоит лишь в направленности действия: при самоконтроле – на себя, при контроле – на какой-либо объект. В связи с различными подходами к определению сущности самоконтроля исследователи по-разному трактуют и его функции. Солидаризуясь с мнением С. А. Курносовой и др., мы полагаем, что в структуре самоконтроля важным звеном является сличение, которое предполагает восприятие деятельности и установление степени ее совпадения с прогнозируемым эталоном, в результате чего происходит ее узнавание. Самоконтроль формирует у обучаемых умение предвидеть реальный результат своей деятельности в соответствии с поставленной целью, проверять ход своей деятельности с целью ее улучшения и внесения необходимых коррекций, а также осуществлять коррекцию на основе самооценки, планировать свою учебно-познавательную деятельность и обеспечивать ее целенаправленное протекание, видеть главное в изучаемом; стимулирует овладение необходимыми знаниями, умениями и навыками; приучает к систематической работе, дисциплине; развивает активность личности [1].

Самопознание может реализоваться на качественно различных уровнях. Оно начинается с процесса познания себя через сравнение с другими людьми, но существует и более высокий уровень самопознания – на основе сравнения себя с самим собой. Таким образом, под самопознанием мы понимаем целостную, интегративную характеристику собственного «Я», образа других людей, анализ всей ситуации взаимодействия, которая определяет мировоззрение, принципы, поступки личности. Развитые формы самопознания неизбежно перерастают в самооценки, в осознанное отношение человека к своим способностям и потребностям, мотивам поведения.

Таким образом, рефлексия с подключением механизмов самопознания, самоанализа и самоконтроля открывает большие возможности в реализации и развитии субъектности обучаемых, что способствует совершенствованию процесса усвоения знаний обучаемым, а это, в свою очередь, позволит достичь лучших результатов в подготовке будущих юристов.

Способность к самопознанию, самоанализу, самоконтролю является одним из показателей компетентности сотрудников правоохранительных органов. В последние годы в России сложилась достаточно сложная криминальная обстановка, которая негативным образом воздействует на личную и общественную безопасность. Неустойчивое состояние экономики, передел собственности, имущественное расслоение общества, вооруженные конфликты и интенсивные миграционные процессы, утрата значительной частью населения жизненных ценностей и ориентиров ведет к дальнейшему росту преступности. В сложившихся условиях перед правоохранительными органами стоит сложная задача, заключающаяся в совершенствовании и разработке новых подходов к решению проблем. Способность к самопознанию, самоконтролю, самоанализу выступает основой при принятии решений в различных ситуациях профессиональной деятельности, связанных с предупреждением, раскрытием и расследованием преступлений.

Литература

1. Курносова, С. А. О специфике самоконтроля в условиях управления дифференциацией образования школьников [Текст] / С. А. Курносова // Актуальные проблемы управления дифференциацией образования учащихся. – Челябинск, 2001. – С. 30–35.
2. Никитина, Е. Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования [Текст] / Е. Ю. Никитина : монография. – Челябинск: ЧГПУ, 2000. – 285 с.
3. Психология и педагогика [Текст] : учеб. пособие / под ред. К. А. Абульхановой. – М. : Совершенство, 1998. – 320 с.
4. Тейяр де Шарден, П. Феномен человека [Текст] / П. Тейяр де Шарден. – М. : Устойчивый мир, 2001. – 232 с.

РАЗДЕЛ 4

Функции государственных и общественных организаций в обеспечении модернизации профессионального образования

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО: ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

СЫРОМИЦКАЯ И. А.

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

Динамизм социально-экономических преобразований в России, возрастание роли личности в этих процессах, гуманизация и демократизация общественных отношений, интеллектуализация труда и человеческой деятельности побуждают ориентировать сферу образования на качественно новый уровень профессиональной подготовки специалистов. Сегодня согласно Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. важно направить усилия на достижение всеобщей профессионализации общества, удовлетворение потребностей личности в дифференцированных образовательных услугах, что определяет приоритетность профессионального образования в политике государства, следует предусмотреть создание новых образовательных культур, типов учебных заведений, инновационных педагогических систем и технологий обучения.

Соответственно, актуальность проблемы исследования профессиональной адаптации студента педагогического вуза обусловлена изменением ценностных ориентиров и приоритетов в российском обществе, вызвавших обострение проблемы социально-профессиональной адаптации личности; недостаточной научной и прак-

тической разработанностью проблемы адаптации студентов в процессе профессионального обучения и воспитания.

Решению данной проблемы способствуют усилия, направленные на достижение всеобщей профессионализации общества, удовлетворение потребностей личности в дифференцированных образовательных услугах, что определяет приоритетность профессионального образования в политике государства; создание новых образовательных культур, типов учебных заведений, инновационных педагогических систем и технологий обучения. Следует обратить внимание на то, что период обучения в вузе – важнейшая составляющая социализации человека. Обучение в вузе характеризуется процессом формирования личности в определенных социальных условиях, усвоением социального опыта, в ходе которого преобразуются ценности и ориентации студента: он избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны, которые приняты в данной группе и обществе. В студенческом возрасте используются такие механизмы социализации, как освоение социальной роли студента, подготовка к овладению ролью «профессионального специалиста», механизмы подражания, социального влияния со стороны педагогов и студенческой группы.

В настоящее время система образования в России, и высшее профессиональное образование в том числе, находится под влиянием идей, которые были сформулированы в работах теоретиков общей и педагогической психологии и передовых практиков современной школы Ш. А. Амонашвили, Л. С. Выготского, О. С. Газмана, А. Н. Леонтьева, А. С. Макаренко, А. В. Мудрика, А. В. Сухомлинского, Д. Б. Эльконина, и др. Эти идеи отразились в утверждении сотрудничества как одной из определяющих основ современного обучения. «Существует тенденция рассматривать весь педагогический процесс как педагогику сотрудничества, – отмечает И. А. Зимняя, – т.к. значение такой формы организации обучения весьма велико». В отечественной педагогике активно и всесторонне разрабатывается в последние десятилетия проблема учебного сотрудничества (коллективных, кооперативных, групповых форм работы) (В. Я. Ляудис, А. К. Маркова, В. П. Панюшкин, А. В. Петровский, В. В. Рубцов, Д. И. Фельдштейн, Г. А. Цукерман и др.).

Признаками сотрудничества являются целенаправленность (стремление к общей цели); мотивированность (активное, заинтересованное отношение к совместной деятельности); структурированность (четкое распределение функций, прав, обязанностей, ответственности); согласованность (согласование действий участников совместной деятельности, низкий уровень конфликтности); организованность

(планомерность деятельности, способность достигать результата); добровольность (в равной мере соблюдаются интересы обеих сторон, никто не пытается подмять под себя чужой интерес). На основе отношений сотрудничества в учебно-воспитательном процессе вуза строится система внешне задаваемой деятельности, дающей возможность максимально проявить интеллектуальную и социальную активность студентов.

В. П. Панюшкин разработал динамику становления совместной деятельности педагога – воспитанника в общем контексте предложенной В.Я. Ляудис схемы продуктивной ситуации сотрудничества. В две фазы этого процесса входят шесть форм учебного сотрудничества, меняющихся в процессе становления новой деятельности студентов вуза. Первая фаза – приобщение к деятельности. Она содержит следующие формы учебного сотрудничества: 1) разделение действия между педагогом и студентами, 2) имитируемые действия студентов, 3) подражательные действия студентов. Вторая фаза динамики совместной деятельности – согласование деятельности студентов с педагогом. В эту фазу входят следующие формы: 4) саморегулируемые действия студентов, 5) самопобуждаемые действия студентов. В. П. Панюшкиным прогнозируется третья фаза – партнерство в совершенствовании освоения деятельности. Равнопартнерство в этой модели совместной деятельности педагога и студентов является результатом ее развития и становления. Можно полагать, что чем старше обучаемые, тем быстрее будет пройден путь становления подлинно совместной деятельности и достигнуто равнопартнерское, субъектно-субъектное взаимодействие в учебно-воспитательном процессе.

Социальный менеджмент рассматривает социальное партнерство как особый тип общественных отношений, обеспечивающий баланс реализации важнейших социально-экономических интересов основных групп общества. Оно формируется как закономерный результат развития общества рыночной экономики, как следствие коренных изменений, произошедших в обществе в целом и в социально-экономическом и политическом положении основных его социальных групп (В. А. Борисов, В. В. Комаровский, И. М. Модель, Б. С. Модель и др.). Формирование социального партнерства есть показатель экономической, социальной и нравственной зрелости общества.

В научной литературе социальное партнерство рассматривается как система взаимоотношений между работодателем и работниками, как новая идеология их взаимоотношений, основанная на принципе трипартизма (дуопартизма), важнейшими составляющими которого являются равноправие и полномочность сторон в постановке и обсуж-

дении внутриорганизационных проблем (задач), норм законодательства, добровольность принятия обязательств при заключении договоров и соглашений, полная ответственность за выполнение принятых на себя обязательств, паритет в достижении договоренности без ущемления интересов какой-либо из сторон на основе взаимных уступок самоограничения, компромисса, консенсуса.

Таковы общие условия и факторы формирования социального партнерства, определяемые в социологии и экономике и выражающие новый тип взаимоотношений между работодателем и работником.

Мы считаем, что социальное партнерство как явление в педагогической теории и практике выполняет две основные функции – обучающую и воспитывающую – и имеет свои особенности. Во-первых, становление молодого поколения происходит в условиях перехода Российского государства к новым экономическим отношениям, что требует нового понимания проблем воспитания молодежи. Во-вторых, становление молодого поколения осуществляется, с одной стороны, в условиях резкого спада производства, а с другой стороны, осуществляется в условиях продолжающейся научно-технической революции. В-третьих, требуется осознание всех членов общества своей новой роли в воспитании подрастающего поколения.

С целью сокращения сроков социальной и профессиональной адаптации обучаемых в вузе, достижения ими оптимальных качественных и количественных показателей в образовании организуется социальное партнерство, которое рассматривается нами как вид отношений преподавателя и студента вуза, характеризующийся поиском и достижением педагогического консенсуса, реализацией профессиональных интересов субъектов профессионального образования средствами дозирования педагогической помощи с целью повышения статуса обучаемого. Социальное партнерство обеспечивает опережающий характер профессиональной адаптации студента и обогащение содержания профессиональной подготовки специалиста.

Консенсус представляется как итог согласования, результирующий многообразные, порой противоречивые интересы разных субъектов деятельности. В словаре-справочнике «Социальное партнерство», созданным авторским коллективом под руководством В. Н. Киселева и В. Г. Смолькова, отмечается, что консенсус определяется уровнем взаимосвязей, ведущих социальных сил, договоренностью о правилах поведения по отношению друг к другу и обеспечивает максимально возможное сближение взглядов различных социальных групп, формирование общих подходов к решению перспективных проблем.

Сущность социального партнерства как специфического вида отношений педагога и студента, по нашему мнению, характеризуется следующими особенностями. Во-первых, это отношения между социальными субъектами образовательного процесса, имеющими отличающиеся интересы, свое назначение и определенную роль. Во-вторых, социальное партнерство – это такое отношение между субъектами, при котором преследуется цель не совмещения интересов, что само по себе невозможно, а достижения оптимального баланса в реализации этих интересов. В-третьих, социальное партнерство – это обоюдодовыгодное, обоюдонеобходимое взаимодействие между этими субъектами. Именно поэтому социальное партнерство есть отрицание, альтернатива всякой диктатуре. С другой стороны, социальное партнерство, по самой своей сути связанное с договором, соглашением между партнерами, взаимными, разумными уступками противоречит социальному соглашательству, т.е. постоянным, принципиальным уступкам, попиранию или превалированию интересов одной стороны над другой.

Очевидно, интенсивное социально-политическое и экономическое обновление российского общества реально отражается на процессе развития всех институтов образования. Изменяются цели, содержание, методы обучения и воспитания детей и молодежи, взрослых людей. Однако по-прежнему главным действующим лицом в системе образовательно-воспитательной деятельности остается педагог. Самое интересное содержание, самые прогрессивные технологии не могут существенно повысить качество образования, если педагогическое взаимодействие малоэффективно. Мы полагаем, что социальное партнерство продуктивно, если педагог, используя свой личностный потенциал и профессионализм, организует целенаправленную совместную со студентами учебно-воспитательную деятельность (например, получение знаний, приобщение к профессии), а последние становятся реальными субъектами всех ее видов и форм.

Социальное партнерство технологично и требует от педагога не только интуиции и импровизации, но и глубоких профессиональных знаний и умений (подготовки педагога к учебным занятиям, управления общением со студентами, подбора наиболее эффективных методов обучения, использования эффективных технологий совместной деятельности и др.). Но настоящим индикатором профессионализма преподавателя служат многочисленные психолого-педагогические, методические, специально-научные и управленческие знания, техника и технология осуществления данного процесса.

Педагог, учитывая различные факторы и условия протекания совместной деятельности, может выполнить моделирование предстоящего взаимодействия со студентами. Вступление в контакт с молодыми людьми предполагает отличное знание педагогом своих индивидуальных характеристик (психологических процессов, свойств, качеств личности), профессиональных резервов, а также способность управлять своими психоэмоциональными состояниями.

Для успешного взаимодействия со студентами педагог должен иметь позитивную установку на каждую предстоящую встречу с партнерами, как бы сложно не протекали таковые в прошлом. Ему важно постоянно обновлять арсенал приемов, методов, а также содержание сотрудничества с обучающимися для реализации поставленных педагогических целей; применять технику вербального и невербального взаимодействия со студентами.

Педагогу целесообразно освоить технологию управления совместной деятельностью, руководства малыми группами и большими коллективами, технику стимулирования интереса к делу, потребности в сотворчестве. Особое значение приобретает его способность выступать неформальным лидером, а также умение делегировать своим молодым партнерам субъективные права и ответственность. Очень важны техника слушания студента, коррекция его деятельности, объективность оценки и анализа результатов.

В этом случае важным элементом социального партнерства являются партнерские переговоры субъектов образовательного процесса. Переговоры как форма педагогического взаимодействия представляют собой интерактивный процесс, когда решение не навязывается одной из сторон, а вырабатывается всеми участниками совместно на условиях равноправных сторон и становятся рациональным способом достижения взаимоприемлемых результатов (Д. В. Валовой, Л. В. Занина).

Социальное партнерство является одним из видов педагогического взаимодействия, организуется и проявляется исключительно в процессе совместной деятельности педагога и студента вуза. Важнейшим структурным компонентом деятельности является цель как идеально представленный результат, и именно совпадение целей будет являться главным условием формирования партнерских отношений. Если такое совпадение происходит на уровне перспективных целей, то возможно длительное и достаточно устойчивое партнерство; если совпадение проявляется на уровне промежуточных, частных целей, то партнерство скорее всего будет временным. Если цели не совпадают, то о каких-либо партнерских отношениях говорить бесполезно.

Успех процесса обучения зависит от технологии использования педагогом своих психоэмоциональных, интеллектуальных и духовных ресурсов. Результаты наблюдения за учебно-воспитательным процессом и бесед с преподавателями вуза привели нас к выводу, что, к сожалению, многие не умеют или не хотят раскрываться перед молодежью из-за боязни потерять свой «авторитет» или стать на позицию «панибратства». Они недооценивают значение личного обаяния и привлекательности в установлении и развитии прочных и неформальных отношений. Необходимо передавать обучаемым оптимизм: такое состояние должно доминировать в отношениях педагога с молодыми людьми.

Педагогический аспект феномена социального партнерства может рассматриваться как взаимодействие и развивающаяся «во времени» и «в пространстве» система, которая при определенных условиях становится фактором развития личности студента и педагога.

Рассматривая особенности позиционной характеристики преподавателя вуза, необходимо отметить повышение ожидания от результатов его деятельности в условиях социального и нравственного кризиса. Трагичность позиции педагога заключается в том, что преподаватель призван формировать личность будущего специалиста-профессионала, развивать основы его общей и профессиональной культуры, защищать и сохранять личность от нравственной деградации. Эти дополнительные функции в деятельности преподавателя в системе высшего и многоуровневого образования, с одной стороны, являются основанием для определения его как субъекта процесса сохранения традиции педагогического образования, а с другой – актуализируют его позицию посредника между студентом и ценностями профессиональной культуры.

Педагог и студент – два взаимодействующих субъекта, партнерские отношения которых направлены на получение знаний, умений и навыков. Каждый из них обладает определенным ресурсом воздействия на другого, и власть принадлежит тому, чей ресурс в настоящий момент более востребован. Подобное сотрудничество диктует необходимость формирования гибкой системы мотивации и выводит на первый план антропологические ресурсы властвования. Отказавшись от традиционных механизмов, субъекты образовательного процесса используют новые – авторитет, знание и опыт, которыми может обладать как обучающий, так и обучаемый. Власть как инструмент, утверждает Э. Х. Сагитова, необходима в данном взаимодействии и определяет степень свободы и ответственности всех участников образовательного процесса.

Однако развитие личности специалиста предполагает его собственную активность в достижении цели, самостоятельность ее выбора. Гуманистическая, личностно ориентированная педагогика подчеркивает необходимость признания субъектной роли студента. Поэтому именно педагогическое взаимодействие является главной единицей образовательного процесса, поскольку предполагает взаимное и плодотворное развитие качеств личности педагога и студентов на основе равенства в общении и партнерства в совместной деятельности.

Под взаимодействием Л. В. Занина и Н. П. Меньшикова понимают согласованную деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи. Поскольку взаимодействие педагога и студента в образовательном процессе является «стержневым», а его целью является освоение («осмысление») будущим специалистом основ профессии и реализация индивидуальной образовательной траектории, то для определения места преподавателя в этом процессе необходимо, с одной стороны, рассмотреть организационные условия, обеспечивающие взаимодействие педагога со студентом в системе профессиональной подготовки в вузе, а с другой – технологические аспекты реализации взаимодействия.

Рассматривая сущность профессиональной адаптации студентов, мы выделяем социальное партнерство как активную деятельность профессорско-преподавательского состава вуза и студентов по включению последних в новые профессиональные условия. Студент представляется полноправным партнером в условиях сотрудничества и отрицания манипулятивного подхода к нему.

Социальное партнерство призвано формировать у студентов готовность успешно действовать в условиях влияния различных стрессоров. Оно дает возможность формировать у студентов принятие избранной профессии и любви к ней, уверенности в ее общественной и социальной значимости и оптимизма в отношении ее перспектив. Социальное партнерство обеспечивает доверие студентов своей профессиональной подготовленности и уверенность в надежности профессорско-преподавательского состава, в их готовности помочь. Возможно, что такое отношение к вузовскому обучению поможет решить многие проблемы педагогического образования через гармонизацию отношений между студенческим и преподавательским социумом.

Показателями развивающегося социального партнерства студента и преподавателя являются обогащение содержания профессиональной подготовки специалиста, способов и форм взаимодействия, усложнение внутренних и внешних связей системы, повышение ее це-

лостности. Партнерство становится развивающим, если оно стимулирует активность взаимодействующих субъектов, т.е. ориентируется не только на общественные, но и на личностные потребности субъектов учебно-воспитательного процесса, поддерживая и развивая условия выбора студентом индивидуальной образовательной траектории.

ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СФЕРЫ КАДРОВОГО ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В КОНТЕКСТЕ СООТНОШЕНИЯ КЛАССИЧЕСКОГО ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ И РОССИЙСКИХ РЫНОЧНЫХ РЕАЛИЙ

ФРОЛОВ О. В., КОРОТКОВА Н. В.

г. Оренбург, Оренбургский государственный институт менеджмента

Существенным условием полноценной профессиональной подготовки специалистов, адаптированных к работе на специфическом рынке кадровых услуг, является не только совокупность интеллектуальных качеств личности обучаемого с наличием у него так называемого «предпринимательского чутья», но и активная, универсальная деятельность эффективного ученого, способного обеспечить студента возможным максимумом теоретических знаний, «настроить на успех» в самостоятельной и под свою ответственность предпринимательской деятельности, продемонстрировать личные менеджерские качества, ответив на практический вопрос «как это делать?».

Проведенный на основе опроса выпускников (ныне предпринимателей, занимающихся кадровым бизнесом) ряда экономических вузов Оренбургской области анализ научно-практической деятельности членов научно-педагогического сообщества, позволил нам прийти к мнению, что часть профессорско-преподавательского состава не обременена глубокими практическими познаниями в сфере предпринимательства, в частности, кадрового; выявленные негативные факторы в осуществляемой ими образовательной (как научной, так и педагогической) деятельности не только не позволят выпускникам в кратчайшие сроки стать «эффективными менеджерами», но и будут препятствовать быстрому вхождению в сложную систему предпринимательских понятий и ценностей, поскольку образовательное пространство, включающее систему профессионального образования как совокупность взаимодействующих образовательных программ, сети реализующих их образовательных учреждений, субъектов процесса участ-

вующих в нем и обеспечивающихся им, а также органов управления образованием не интегрирует с системой реальных рыночных практик. Даже при преобладающей роли экономических дисциплин студенту весьма сложно получить такое профессиональное образование, которое бы позволило ему быстро освоить технологии (для целей нашей статьи) кадрового предпринимательства.

Рассматривая содержание кадрового предпринимательства как вид рыночной деятельности, цель которого обеспечить организациям своеобразный «защитный кадровый пояс» [1, с. 136], считаем необходимым указать на противоречия, устранение которых позволит, на наш взгляд, не только оптимизировать, но и актуализировать деятельность будущих инициаторов кадрового бизнеса:

– между желанием студентов, предполагающих в будущем открыть собственное дело в сфере кадрового предпринимательства, повысить уровень актуального развития в период обучения в вузе, получив в том числе и специальные познания по кадровому менеджменту и организации собственного дела, и невозможностью профессорско – преподавательского состава, прежде всего по субъективным причинам ответить на вечный методический вопрос «как это сделать?», так как предметом деятельности ученых реальный бизнес не является, специфические особенности предпринимательской деятельности, как сферы весьма далекой от «чистой» науки им не известны, а следовательно, «теоретическое образование», носителями которого они являются, не только не оригинально, но и непрактично;

– между «позицией самостоятельного действия», проявляющейся в организации собственного бизнеса уже в период получения высшего профессионального образования, для целей приобретения практических умений, «вхождения» в предпринимательскую (и не только) среду, и административными санкциями, применяемыми «в целях исполнения», но фактически направленных на подавление самостоятельности, что составляет сущностный показатель предпринимательской деятельности;

– между существующей всё ещё консервативной государственной образовательной политикой, фактически не учитывающей социальное положение молодежи, заставляемой и побуждаемой самим временем сделать все, чтобы обеспечить свое будущее, главное – приобрести не только знаниевые теоретические ресурсы, но и опыт в определенном виде практической деятельности, и принципиально новыми социально-экономическими отношениями, мотивирующими выпускников высших учебных заведений на преодоление «русской лени, беспечности, недостатка инициативы, чувства беспечности» [2, с. 64].

Экономические и политические последствия «противодействующей подготовки» студентов экономических вузов, в планах которых заниматься кадровым предпринимательством, неизбежно асоциальны.

Содержание образования специалиста по кадрам, рекрутера, руководителя кадрового (рекрутингового) агентства (бизнесмена) должно быть представлено не только системой теоретических знаний: научных, организационных, юридических, психологических, педагогических, технологических, знанием основ государственного и муниципального управления, но и обеспечением преподавания квалифицированными практикующими учеными, занимающими должности в кадровых бизнес – структурах, органах по вопросам труда и занятости, социологических центрах и т.п. Только практические навыки, корреспондирующие с высокой научной теоретической подготовкой, позволят решить социальную проблему научения и прикладной профессиональной подготовки специалистов отраслевого, кадрового пространства.

Мы поддерживаем точку зрения кандидата филологических наук Пановой О. Б., считающей, что в высших учебных заведениях постепенно происходит смена образовательной парадигмы... Акцент переносится с образовательной деятельности на самообразовательную, наблюдается перемещение центра образовательной системы... к новому – «студент и его потребности в образовании...». Стало привычным говорить об инновационной модели специалиста, востребованного на рынке труда и способного начать свое дело. Однако следует подчеркнуть, что создание инновационной модели специалиста (конкретно – в области кадрового предпринимательства) возможно там и тогда, где и когда социально-знаниевая роль профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений будет обусловлена не только наличием, но и применением в образовательно – практической деятельности актуальных предпринимательских компетенций, удовлетворяющих жизненно необходимую потребность студентов – субъектов собственного образования, способных к проектной и технологичной деятельности в области кадрового предпринимательства – в разрешении стандартных и нестандартных ситуаций мира кадрового бизнеса. Нельзя допустить, чтобы затратная профессиональная подготовка специалиста в сфере кадрового предпринимательства в конечном счете «выходила» на выписывание и систематизацию опубликованных вакансий в специализированных печатных изданиях и реализацию информации лицам, ищущим работу.

Практическое образование как совокупность обучения и воспитания будущих предпринимателей в сфере кадрового обеспечения должно быть тщательно проанализировано профессиональным научно – педагогическим сообществом с позиций требований рынка кадровых услуг и переориентировано на ценности нового экономического порядка, в основе которого интенсивная предпринимательская энергия, интенсивная национальная культура, интенсивное национальное образование.

Литература

1. Кабанова, Л. А. Особенности проектирования педагогического процесса в вузе [Текст] / Л. А. Кабанова // Сб. науч. тр. – Н. Новгород, 2002. – Вып. 5. Ч. 1. – С. 136–139.
2. Бердяев, Н. А. Судьба России [Текст] / Н. А. Бердяев. – М. : Изд. Г. А. Лемана и С. И. Сахарова, 1918. – 240 с.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

ЕДРЕНКИНА М. В.

*г. Шадринск, Шадринский государственный
педагогический институт*

Основными направлениями совершенствования подготовки будущих учителей технологии в педагогических вузах в настоящее время являются:

– обеспечение непрерывного технологического образования (организация профильных технологических классов в средних общеобразовательных школах, прием студентов на сокращенные сроки обучения после окончания соответствующих по профилю подготовки колледжей и т.п.);

– подготовка учителей технологии по различным узким специализациям (декоративно-прикладное творчество, конструирование и моделирование швейных изделий, техническое творчество, ремонт и техническое обслуживание автомобиля, технология обработки текстильных материалов, технология обработки пищевых продуктов, технология обработки древесины, технология обработки металлов и т.п.);

– подготовка студентов факультетов технологии и предпринимательства к работе в учреждениях дополнительного образования

(кружки технического творчества в средних школах, на станциях юных техников, в Домах и Дворцах культуры, а также в клубах по интересам и т.п.);

- внедрение современных информационных технологий (виртуальные лабораторные комплексы, электронные учебники и дидактические материалы, презентации, слайд-шоу, учебные мультимедийные видеофильмы и т.п.), дистанционное обучение;

- обеспечение профессиональной направленности подготовки по всем дисциплинам, изучаемым в вузе.

Вместе с тем проблемы, которые возникают при подготовке учителей технологии, можно условно разделить как минимум на три группы. Ими являются проблемы, связанные с:

- организацией процесса обучения и подготовки специалистов (узкая специализация выпускников, проблемы в организации технологических и педагогических практик, недостаточное учебно-методическое обеспечение изучаемых дисциплин, в том числе компьютерной поддержки курсов и т.п.);

- содержанием образовательной области «Технология» (введение предпрофильной и профильной подготовки, элективных курсов, исключение некоторых разделов (например, «Графики») из учебного плана и программ по технологии и т.п.);

- уровнем подготовки абитуриентов и качеством подготовки выпускников.

Остановимся более подробно на группе проблем, которая непосредственно связана и с самим содержанием подготовки на факультетах технологии и предпринимательства, и с ее организацией на примере изучения студентами блока общетехнических дисциплин.

Изучение предметов общетехнического цикла, таких как теоретическая механика, детали машин, гидравлика, теплотехника и др., играют важную роль в подготовке будущего учителя технологии. Вместе с тем по своему содержанию и методам преподавания эти дисциплины, как правило, мало отличаются от тех, которые изучаются в технических вузах. При решении задач на практических и лабораторных занятиях недостаточно учитывается специфика будущей педагогической деятельности выпускников, которая предполагает не выполнение инженерных расчетов, а применение учебных технических задач в процессе обучения школьников технологии.

Как следствие, студенты получают достаточную конструкторско-технологическую подготовку, но не всегда могут применить полученные знания в работе со школьниками, при организации процесса

обучения технологии на предпрофильном и профильном уровнях и проектной деятельности.

Традиционно такая подготовка ведется в рамках изучения дисциплины «Методика преподавания технологии». Однако, анализ курсовых работ по методике преподавания технологии, методических разработок выпускных квалификационных работ, результатов прохождения педагогической практики указывают на недостаточность такого подхода.

Причиной является, в частности, дефицит времени на освоение частных методик преподавания всех содержательных линий образовательной области «Технология». Поэтому отмечается необходимость обеспечения профессиональной направленности предметной подготовки, ориентации на будущую педагогическую профессию всех дисциплин учебного цикла, в том числе и общетехнических.

Наиболее приемлемыми путями решения проблемы являются изменения содержания расчетных задач и построение его на профессионально значимом материале, а также подготовка студентов на практических и лабораторных занятиях к решению профессиональных задач учителя (например, по подбору и составлению технических учебных задач).

На факультете технологии и предпринимательства ШГПИ была апробирована модель методики профессионально ориентированной общетехнической подготовки, при разработке которой учитывались требования гос. стандарта ВПО, содержание образовательных программ по технологии, а также профессиональные задачи, реализуемые учителем технологии на уроках и факультативных занятиях при изучении элементов техники средствами решения учебных задач.

К таким профессиональным задачам будущего учителя технологии мы отнесли формирование у школьников технико-технологических знаний, позволяющих понимать и объяснять сущность явлений в технике, а также технологических процессов; формирование у учащихся расчетно-конструкторских и проектно-технологических умений.

Структурными элементами методики выступают цели общетехнической подготовки в педагогическом вузе, система практических и лабораторных занятий, комплекс профессионально ориентированных задач по прикладной механике и методических заданий, результат подготовки на занятиях по общетехническим дисциплинам.

Среди целей и задач профессионально ориентированной подготовки студентов мы выделили: 1) формирование теоретических знаний по предмету, умений решать задачи; 2) формирование общеди-

дактических и частнометодических умений; 3) формирование личностных качеств будущего педагога.

Содержание учебных задач по общетехническим дисциплинам строится на профессионально значимом материале, т.е. таком материале, который студенты могли бы использовать (целиком или частично) в своей будущей профессиональной деятельности. При этом учитывается также внутривидовая дифференциация и специализация выпускников.

Например, при решении задач по теме «Вращательное движение твердого тела вокруг неподвижной оси» для определения скоростей и ускорений точек мы составляем задачи на примере моделей и кинематических схем механизмов швейной машинки (специализация «Технология обработки текстильных материалов»), автомобиля (специализация «Автодело и автосервис»), токарного станка (специализация «Технология обработки конструкционных материалов»), кухонного комбайна (специализация «Технология обработки пищевых продуктов») и др.

В рамках реализации условия интеграции предметной и методической подготовки студентов были разработаны задания, направленные на формирование методических умений.

В работе рассмотрены две группы умений. К числу общеобразовательных относятся элементы педагогической техники, а также умения использовать материал технологии для формирования и развития технологической культуры, опыта преобразовательной деятельности школьников, интереса к технике, технического мышления.

Среди частнометодических умений, формируемых у студентов в процессе решения технических задач на практических и лабораторных занятиях, выделены следующие:

- умения осуществлять дидактическую переработку материала в технико-технологическое содержание учебного предмета;
- умения подбирать и составлять задачи технического содержания, применяемые на уроках технологии и на факультативных занятиях, а также задания для проектной деятельности;
- умения определять ошибки школьников в решении задач и при выполнении проектов и способов их предупреждения.

Средствами профессионально ориентированной подготовки выступают учебные задачи, методические задания, наглядные пособия (макеты, модели, чертежи и т.п.), средства современных информационных технологий (электронные дидактические материалы, виртуальные лабораторные работы, игры и т.д.) задания для проектной деятельности.

В ходе работы со студентами были разработаны задачи для школьников, направленные на формирование технических понятий и расчетно-конструкторских умений на примерах бытовых механизмов (ручная дрель, мясорубка, велосипед, домкрат, швейная машинка и др.), а также задания, по выбору материалов, кинематическому и прочностному расчету элементов конструкций, испытанию полученных изделий в рамках проектной деятельности.

Таким образом, данная методика профессионально ориентированной общетехнической подготовки будущих учителей технологии, отражающая образовательный процесс в педагогическом вузе, позволяет решить ряд проблем, возникающих в подготовке специалиста, и отражает современные образовательные тенденции.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ВОСПИ- ТАННОСТИ КАДЕТ

ПОДПИСНЫЙ В. В.

г. Черняховск, Черняховский окружной совет депутатов

Для современной России актуальна задача патриотического воспитания и военно-патриотического воспитания как его составной части, цель которого – формирование у молодёжи высокого патриотического сознания, убеждения в необходимости служения Отечеству и его вооружённой защиты, гордости за русскую военную историю (Концепция военно-патриотического воспитания, 1998 г.).

Система образования есть та среда, где происходит «возращивание» человека. Согласно программе «Патриотическое воспитание граждан РФ на 2001–2005 гг.», в образовательных учреждениях организовано обучение учащихся курсу «Основы военной службы», интегрированному с курсом ОБЖ, в рамках которого старшеклассники получают начальные знания из области обороны государства, правовых основ военной службы, однако это не решает проблемы военно-патриотического воспитания.

Вместе с тем сегодня в обществе наблюдается востребованность кадетского образования как системы военно-патриотического воспитания и образования, отвечающей особенностям русского национального характера и готовящей обществу профессиональные кадры, способные служить Отечеству на военном и гражданском поприще.

Исходя из того, что патриотизм содержит компоненты: 1) эмоциональный, проявляющийся в возвышенном чувстве любви к Родине; 2) деятельностный (собственно патриотическая деятельность) [1], действенной формой воспитания патриотизма можно считать метод проектов, направленный на развитие критического и творческого мышления на основе развития умений самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве.

Цель статьи – выявить возможности проектной деятельности в формировании военно-патриотической воспитанности кадет.

В логике нашего исследования необходимо рассмотреть вопросы: Что включает в себя военно-патриотическая воспитанность кадет? Каковы цели и содержание проектной деятельности? Как реализуются задачи военно-патриотического воспитания кадет в проектной деятельности?

Рассмотрим эти вопросы.

Что включает в себя военно-патриотическая воспитанность кадет?

История кадетских корпусов в России начинается с подписания в 1731 г. племянницей Петра Великого императрицей Анной Иоанновной Указа Об учреждении Корпуса кадетов шляхетных детей, и в 1917 г. в России насчитывалось 29 сухопутных кадетских корпусов; в 1943 г. было принято решение о создании Суворовских военных училищ по типу кадетских корпусов; в 1990 г.г. вновь возрождается кадетское образование. Кадетское образование содержит богатый опыт подготовки юношей не только к сугубо военной карьере как таковой, но и к государственной службе на гражданском поприще, т.к. система кадетских корпусов имеет форму, максимально отвечающую российскому укладу жизни, потребностям государства и общества. В кадетских корпусах сформировалась духовная атмосфера, которая способствовала воспитанию чувства товарищества и братства, долга и чести, благородства и верности своему Отечеству. В традиционном русском понимании слово «кадет» (в переводе с французского «младший») трактуется намного шире – это не чин и не звание, а состояние души, воспитанной и взращенной на лучших традициях героической истории нашего Отечества, обладающей качествами носителя военно-профессионального патриотизма.

Е. Н. Корчагин указывает на ряд функций, с помощью которых патриотизм выполняет свое социальное назначение: 1) информационно-ориентированная как совокупность знаний о своем Отечестве и обязанностях, которые, будучи усвоенными личностью, преобразуются в поступки и действия; 2) мобилизационно-побудительная как по-

буждение к ратным подвигам, преодолению трудностей; 3) регулятивно-оценочная как способность людей определить соответствие своего поведения интересам защиты Отечества и оценка этих действий со стороны товарищей» [2, с. 68].

Содержание качеств, определяющих критерии и показатели военно-патриотической воспитанности кадет, должно включать в себя: 1) качества защитника Отечества (цель военно-патриотического воспитания); 2) содержательные признаки патриотизма; 3) особенности государственного и военно-профессионального патриотизма. В качестве критериев и показателей уровня военно-патриотической воспитанности кадет следует рассматривать: познавательно-представленческий, мотивационно-ценностный, результативно-деятельностный, которые соотносятся с когнитивным, аффективным и поведенческим компонентами психики.

Каковы цели и содержание проектной деятельности?

Метод проектов (Дж. Дьюи, С. Т. Шацкий) – это совокупность приемов, операций овладения определенной областью практического или теоретического знания, той или иной деятельности; это путь познания, способ организации процесса познания, результатом познания является продукт деятельности, который можно применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить учащегося самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.

Метод проектов ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую – которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Метод проектов, как педагогическая технология, предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути. Использование исследовательских методов предусматривает определенную последовательность действий: определение проблемы и задач исследования; выдвижение гипотез их решения; обсуждение методов исследования (статистических методов, экспериментальных); обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов) [4, с 82–102]. Таким образом, решение проблемы, заложенной в проекте, требует привлечения интегрированного знания и самореализации участников.

Как реализуются задачи формирования военно-патриотической воспитанности кадет в проектной деятельности?

Рассмотрим опыт проектной деятельности в кадетском классе общеобразовательной школы г. Черняховска Калининградской области, где в силу исторических причин (многие жители города – участники боёв за освобождение города в 1945 г.) и геополитических условий патриотизм является главной чертой жителей региона.

Напомним, что история Черняховска (с 1583 года по 1946 г. Инстербург) тесно связана с военной историей России. Вблизи города расположено поле Гросс-Егерсдорфского сражения 1757 г., которое открыло русским войскам путь на Кёнигсберг и сыграло решающую роль в Семилетней войне 1756–1763 гг.; здесь генерал Барклай-де-Толли в 1813–1815 г.г. командовал объединенной русско-прусской армией, сражавшейся с войсками Наполеона; герой Великой Отечественной войны дважды герой Советского Союза генерал армии И. М. Черняховский в 1945 г. погиб под Инстербургом, и в его честь в 1946 г. Инстербург был переименован в Черняховск.

Исходя из задач патриотического воспитания в регионе, учащимся кадетского класса было предложено подготовить проект «Мой город на страницах газеты «Полюс» в 2006 г.», цель которого – формирование любви к малой родине; «продуктом» проекта стал подготовленный учащимися материал для очередного номера городской газеты «Полюс» (Черняховская общественно-политическая газета), представленный в рубриках: «С чего начинается родина», «Из истории города», «Фронтовики, наденьте ордена!», «Боевые традиции», «Земляки, на которых мы равняемся», «Готов к труду и обороне», «Письмо солдату», «Наш кадетский класс».

Выполнение проектной деятельности на уроках гуманитарного цикла и во внеурочной деятельности, включая поисковую деятельность и посещение музеев, позволило сформировать следующие качества: в интеллектуальной сфере: совокупность знаний о своем Отечестве; знание о российском патриотизме, военно-профессиональном патриотизме; в эмоциональной сфере: любовь к Родине; толерантность; эмоциональное восприятие боевых и трудовых традиций советского народа; в мотивационной сфере: патриотическая направленность мотивации ведущих видов деятельности; в волевой сфере: мужество; храбрость; в сфере саморегуляции: способность определить соответствие своего поведения интересам защиты Отечества; в экзистенциально-бытийной сфере: приверженность патриотическим ценностям; в предметно-практической сфере: соблюдение кодекса кадета, воинских ритуалов; участие в решении социальных проблем малой родины.

Таким образом, проектная деятельность, в которой изначально заложена активно-деятельностная самореализация участников проекта, создаёт условия для совершенствования военно-патриотической воспитанности кадет.

Литература

1. Лутовинов, В. И. Патриотизм и его формирование в обществе и Вооруженных силах [Текст] / В. И. Лутовинов // Военная мысль. – 1999. – № 4. – С. 62–70.

2. Корчагин, Е. Н. Некоторые аспекты патриотического воспитания музейными средствами [Текст] Е. Н. Корчагин // Патриотическое воспитание в современной России: проблемы возрождения и развития. – СПб. : Изд-во ЦВММ. – 2001. – 152 с.

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / под ред. Е. С. Полат – М., Академия, 2002. – 272 с.

С ДУМОЙ О БУДУЩЕМ, ГЛЯДЯ В ПРОШЛОЕ

АХТЯМОВ Я. Х.

г. Уфа, Башкирский институт развития образования

В Башкортостане особое значение в образовательной политике придаются воспитанию и обучению детей на родном языке, приобщению к культуре своего народа. Элементы культуры, как слова в языке, за время истории довольно сильно меняются.

Во все времена крестьянин на Руси творил вместе с природой и находил в этом радость и смысл жизни. Свое представление о смысле жизни и счастье, о героическом, о добре и зле, накопленную веками житейскую мудрость, народ выражал в произведениях устного творчества. Фольклор башкирского народа содержит богатый материал для воспитания дружбы и товарищества, трудолюбия и бережливости, храбрости и мужества, патриотизма и интернационализма.

Село для всякого народа – прежде всего хранитель традиционной культуры, векового уклада жизни. Здесь аккумуляруются духовно-нравственный опыт поколений, в естественной среде функционирует родной язык, сберегаются и развиваются народные промыслы.

Прошлое башкир отразилось в народных преданиях и в очень своеобразных письменных источниках шежере. Шежере – это родословная летопись, имеющая сведения о жизни и быте различных племен.

Южный Урал, заселенный башкирами, издавна привлекал путешественников красотой и своеобразием природы, особенностями быта башкирского народа. Многих интересовал также и старинный промысел коренного населения – бортевое пчеловодство. Башкиры – бортники издавна имели исключительное право на свои борти. Среди башкир много семейств имели по пятисот, а некоторые по тысяче бортей, от которых получали медом и воском значительный доход.

По свидетельству ученого – географа П. И. Рычкова, участника Оренбургской экспедиции, организованной в 60-х годах XVIII века, бортевое пчеловодство было самым доходным и распространенным промыслом в Башкирском крае и не уступало по своему значению скотоводству. П. И. Рычков считал, что «главная их экономия состоит в содержании конских заводов и бортовых пчел, и в том они весьма прилежны и искусны».

«В числе лучших имуществ сего народа, писал Н. П. Рычков, может быть содержание пчел, которыми он изобилует. Сей род прибыточной экономии исправляют они с таким искусством и расчетом, что едва ли сыщется такой народ, который бы мог их превзойти в пчелиных промыслах».

Жизненный опыт, окрашенный национальными традициями, передавался из поколения в поколение, оптимизируя среду обитания и укрепляя силу человеческого духа. Ежегодно проводимые конкурсы профессионального мастерства доказывают и подтверждают истину пословицы, что «Ремесло в привычке рук».

17 сентября 2005 года на территории заповедника «Шульган-Таш» был проведен V конкурс пчеловодов – бортевиков, где они соревновались в профессиональном мастерстве по изготовлению колод, бортей и бортовых инструментов. Обучение этому искусству ведется с детства и передается по наследству от отца к сыну. Об этом ярко сказано в башкирской пословице «Глядя на отца – сын стрелу стругал; глядя на мать – дочь шубу кроила» В конкурсе рядом со взрослыми участвуют и подростки 14–16 лет.

У башкирского народа навыки пчеловодства традиционны и передаются из поколения в поколение. Эта черта характера точно определена в народной пословице: «Глядя на отца, сын стрелу будет стругать; глядя на мать – дочь шубу будет кроить».

Изучение жизни пчел и полезности их не только для человека, но и для пользы природы в целом всех районов республики становятся составной частью работы общеобразовательных школ.

Ежегодно около 20 профессиональных училищ и лицеев ведут подготовку пчеловодов.

Сезон 2006 г для многих пчеловодов республики Башкортостан сложился неудачно. Поучительна работа пчеловодов Зианчуринского района из СПК «Искра Кульмухаметова Баика Билаловича 1961 года рождения, который последние 8 лет работает пчеловодом и обслуживает пасеку в 100 пчелосемей. В сезоне 2006 года он сумел собрать 27 кг. товарного меда, что больше на 2 кг. прошлогоднего показателя Его сын, Кульмухаметов Айнур Баикович, 1993 г. рождения с малых лет, помогая отцу по уходу за пчелиными семьями, настолько освоил секреты народного промысла, что в этом году ему отец доверил уход за домашней пасекой в 60 семей, а сам Б. Б. Кульмухаметов кочевал пасекой СПК «Искра». На VI республиканском конкурсе профессионального мастерства пчеловодов, который проводился 25 августа 2006 года в с. Абзаново Архангельского района участвовало из 48 районов республики – 57 пчеловодов, Айнур, как самый молодой пчеловод, был удостоен специального приза «За стремление к победе» и награжден ценным подарком – радиолой.

В 2002 году на I конкурсе пчеловодов, прошедшем на базе ПУ-83 с. Михайловка Уфимского района, среди обучающихся и мастеров производственного обучения УНПО А. Миннулин, преподаватель предмета «Пчеловодство» из ПЛ-78, с. Бакалы, занял III место. А в 2003 году на II конкурсе, прошедшем на базе ПУ-130 п. Красноусольск Гафурийского района, А. Минулин, набирая 85, 2 балла из 100 возможных баллов, занял I место. На VI республиканском конкурсе он, представляя СПК «Заря», занял III место и был награжден лентой призера, дипломом и ценным подарком – медогонкой.

О. И. Саметов, мастер производственного обучения из ПУ-150 с. Мишкино, на I конкурсе пчеловодов среди обучающихся и мастеров производственного обучения УНПО занял II место и набрал 86 баллов из 100 возможных. О. И. Саметов по итогам V и VI республиканских конкурсов пчеловодов, представляя учебное хозяйство по итогам конкурса, входит в первую десятку.

Подводя итоги конкурсов, начальник отдела ГУ БНИЦ по пчеловодству и апитерапии И. В. Шафиков, в заключении отметил: «Считаю, что такие конкурсы активизируют пчеловодов, заставляют читать специальную литературу, побуждают стремление к освоению передовых технологий».

Республика Башкортостан славилась своими ученическими бригадами, в составе которых дети получали первоначальный опыт работы на земле, а становясь старше, во время каникул, зачастую уже наравне со взрослыми участвовали в сельскохозяйственном производстве. Сегодня вопросы трудового обучения и воспитания подрастающе-

го поколения весьма актуальны. В воспитании гражданина нового Башкортостана невозможно переоценить роль труда. В Белебеевском районе все сельские школы имеют свои подсобные хозяйства, где занимаются выращиванием зерновых культур, овощей. Школьники занимаются не только овощеводством, но и животноводством. На мини фермах Старо-Семенкинской, Тузлукушевской средних школ содержатся лошади, в Знаменской – свиньи, Веровской – телята. Такая ранняя профориентация дает возможность закреплять молодежь на селе.

РАЗДЕЛ 5

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ИННОВАЦИОННЫЙ ПЕРИОД РАЗВИТИЯ ШКОЛ

БЕЛЯВСКАЯ И. Б.

г. Йошкар-Ола, Марийский государственный университет

Процессы преобразования происходящие в школах и образовательных учреждениях в русле государственной образовательной политики, позволяют модернизировать квалификационные характеристики педагогов. Одним из требований к современному педагогу является наличие профессионально-педагогической компетентности преподавателя.

Современное представление о природе компетентности включает такие основные компоненты, как: самомотивация, ценностные ориентации и деловые качества, необходимые для определенных видов компетентности; восприятие и установка в отношении того, как работает общество и какова роль человека в этой структуре; понимание людьми того, что подразумевается под правилами в отношениях внутри организаций: такими, как отношения лидерства, принятие решения, демократия, равенство, ответственность, подотчетность и делегирование прав.

Определяя требования к личности педагога, обеспечивающие его готовность к профессиональной деятельности, психолого-педагогическая наука стремится объединить их в более обобщённые целостные свойства. Спектр этих свойств достаточно многообразен.

Выявление сущности понятия компетентность имеет важное значение в любом виде профессиональной деятельности. Особенно острой становится эта проблема тогда, когда этот вид деятельности только формируется.

Общее определение компетенции приведено в Энциклопедическом словаре. Это – круг полномочий, предоставленных законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу, а также, знания и опыт в той или иной области.

Компетентный – знающий, осведомлённый, авторитетный в какой-то области (от латинского *compete* – добавить, соответствую, подхожу).

В словаре русского языка компетенция определена как круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлён, круг чьих-то полномочий.

Таким образом, современные словари дают обобщённую характеристику, отражающую в известной степени основные подходы к определению понятия компетентности, что нам необходимо для рассмотрения содержания психолого-педагогической компетентности учителя. При этом мы отмечаем, что термин компетентный человек используется в трех смыслах:

- 1) соответствующий какой-либо деятельности по нормативам самой этой деятельности;
- 2) опытный, хорошо разбирающийся в своем деле;
- 3) способный развить, преобразовать свою деятельность или же построить принципиально новую.

Педагогическая компетентность учителя может быть выявлена из бесед, анкетирования, наблюдения занятий, анализ которых даст информацию состояния его педагогической компетентности, которая и с момента его согласия «выйти в рефлексивную позицию» по отношению к самому себе (рефлексия – это не просто знание или понимание учителем самого себя в педагогической деятельности, но и выяснение того, как другие субъекты (коллеги, ученики, родители) знают и понимают его личностные особенности, профессиональные знания и умения).

Профессиональная компетентность учителя – это интегральная характеристика профессиональных и личностных качеств учителя, совокупность знаний, умений и опыта в динамично развивающейся системе его профессиональной педагогической деятельности. Можно согласиться с рассуждениями С. С. Фиранера, который видит необходимость более широкого толкования этого понятия. Компетенция, по

мнению автора, неотделима от чувства профессиональной компетентности.

Понятие «профессиональная компетентность» является относительно новым в отечественной педагогике, а потому его определения опираются на разные теоретические позиции и концептуальные положения. Нельзя не учитывать и того, что требования к компетентности меняются с развитием общества, прогрессов в той или иной сфере практической деятельности, научных знаний.

Анализ психолого-педагогической литературы, раскрывающей проблемы профессиональной подготовки и специфики труда учителя показал, что понятие «профессиональная компетентность» начинает использоваться исследователями лишь с конца 80-х годов (О. Абдуллина, Ф. Н. Гоноболин, Э. А. Гришин, Н. Н. Дьяченко, А. Б. Каганов, А. К. Маркова, Л. М. Митина, В. А. Слостенин и др.). По-видимому, такое позднее обращение к нему связано с тем, что педагог до этого времени не рассматривался как действительный субъект педагогической деятельности. Как правило, предметом изучения становились его отдельные профессиональные знания, умения, навыки, качества личности как условия и средство осуществления тех или иных профессиональных функций (Е. П. Белозерцев, В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. В. Загвязинского, Ю. И. Кулюткина, М. М. Поташника, Г. С. Сухобской и др.).

Содержание параметра компетентность рассмотрим с учётом теоретических результатов Н. В. Кузьминой. Ядром педагогической компетентности являются знания. Причём в большинстве педагогических исследований подчёркивается, что эта характеристика имеет две составляющие: теоретическую и практическую. Для того, чтобы установить содержательные аспекты компетентности, мы обратились к ряду источников. В том числе: известные в психологии и педагогике подходы к раскрытию содержания компетентности; нормативные требования к компетентности; функции работников образования.

Данные подходы позволяют решить проблему эффективного развития способностей учителя: а) к педагогической деятельности; б) коммуникативные способности; в) личностные качества учителя.

Перечисленные виды способностей являются определяющими в любой профессиональной деятельности, и они взаимосвязаны между собой.

Специальной классификации существующих и вновь появляющихся видов компетентности нет, также нет и классификации подходов к рассмотрению содержания понятия компетентности, в основном представлены частные случаи исследований психолого-

педагогической компетентности, но наиболее полно и гармонично представлен процесс формирования и содержания профессионально-педагогической компетентности у Н. В. Кузьминой. Предлагаем её классификацию.

В контексте гуманистической педагогики, а это петербургская школа, ярким представителем которой являются Н. В. Кузьмина, понимания образования как гуманитарной среды учения в понятие профессиональная компетентность педагога включают следующие компоненты: личностно-гуманная ориентация; умение системно воспринимать педагогическую реальность и системно в ней действовать; свободная ориентация в предметной области; владение современными педагогическими технологиями.

Перечисленные четыре структурных компонента профессиональной компетентности в современной образовательной ситуации дополняются ещё тремя.

Во-первых, компетентность проявляется в умении интегрироваться с опытом, то есть в способности соотнести свою деятельность с тем, что наработано на уровне мировой педагогической культуры в целом, отечественной педагогики, способности продуктивно взаимодействовать с опытом коллег, инновационным опытом, в умении обобщать и передавать свой опыт другим.

Во-вторых, в условиях постоянно меняющейся ситуации воспитания (обучения) необходимым нормативным качеством педагога становится креативность (творчество) как способ бытия в профессии, желание и умение создавать новую педагогическую реальность на уровне ценностей (целей), содержания, форм и методов многообразных образовательных процессов и систем. Именно креативность может помочь учителю адаптироваться в море инновационных изменений.

И, наконец, профессионально-компетентный педагог любого уровня способен к рефлексии, то есть к особому способу мышления, предполагающему отстранённый взгляд на педагогическую реальность, историко-педагогический опыт, на собственную личность. Все составляющие профессионально-педагогической компетентности тесно переплетаются, образуя сложную структуру, формирующую «идеальную модель» специалиста, определяя его личностно-деятельностную характеристику, поскольку компетентность проявляется и может быть оценена только в ходе деятельности и только в рамках конкретной профессии.

Классификация Н. В. Кузьминой базируется на том, что понятие профессионально-педагогической компетентности ориентируется на

представление о преподавателе как объекте педагогического воздействия, способного особым образом структурировать научное и практическое знание в целях лучшего решения педагогических задач. Основными видами профессионально-педагогической компетентности, по Н. В. Кузьминой, являются:

1) специальная и профессиональная компетентность в области преподаваемого предмета;

2) методическая компетентность в области способов формирования знаний и умений учащихся;

3) социально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности учащихся;

4) аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности;

5) дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности учащихся.

Рассмотрим более подробно каждую из предлагаемых компетентностей.

Специальная компетентность преподавателя предполагает высокий авторитет его как учёного, как представителя той или иной науки. Она включает в себя эрудицию, осведомлённость, знание конкретной науки, её методологии, современного состояния и перспектив развития. Данный вид компетентности также включает в себя умения применять научные знания, используя их как инструмент влияния.

Методическая компетентность преподавателя направлена на эффективную организацию педагогического процесса и создание новых технологий обучения.

Социально-психологическая компетентность тесным образом связана с культурой педагогического общения и общим стилем профессионального поведения преподавателя. Именно они позволяют ему по-разному строить своё общение с разными категориями обучающихся, добиваясь необходимых изменений в системе их направленности, профессиональной готовности и компетентности.

Аутопсихологическая компетентность преподавателя состоит в том, что он знает самого себя как профессионала, умеет вносить коррективы в свою деятельность и общение с учётом своих сильных и слабых сторон. Высокий уровень данного вида компетентности проявляется в способности преподавателя занять позицию исследователя по отношению к самому себе, своей деятельности и её результатам.

Дифференциально-психологическая компетентность преподавателя проявляется в его способности строить процесс обучения с учётом индивидуальных особенностей обучающихся. Чтобы включить

каждого учащегося в активную работу не только над изучением предмета, но и над собой как будущим профессионалом и творческой личностью, от преподавателя требуется знание психологии личности и психологии деятельности, владение методами психологического исследования

Здесь начинается процесс повышения его собственной профессиональной компетентности и рост его педагогического мастерства.

Наиболее значимыми позитивными факторами развития творческой, профессионально-компетентной личности в условиях инновационных перемен происходящих в школах являются:

А) психологические:

1) стремление к профессиональному росту;

2) творческая инициатива;

3) профессиональная компетентность;

4) способность к самоанализу, осознанию своих достоинств и недостатков;

5) интерес к педагогическим инновациям;

6) высокий творческий потенциал учителя;

7) способность к видению психологических проблем;

8) уровень способностей к самоорганизации, самоуправлению;

9) интеллигентность, уровень общей культуры.

Б) профессионально-педагогические:

1) стремление к высоким результатам своего труда;

2) творческий потенциал учителя;

3) интерес к новым идеям в области педагогики и психологии;

4) способность к сотворчеству, сотрудничеству как с учащимися, так и с коллегами;

5) интерес к педагогическим инновациям, новым технологиям обучения, воспитания;

6) умение творчески перенимать опыт других;

7) педагогическое мастерство;

8) склонность и стремление заниматься экспериментально-исследовательской работой;

9) профессионализм.

В) организационно-педагогические:

1) возможность обучаться на курсах повышения квалификации.

Г) в группах социальных факторов наиболее значимые позитивные факторы творческого саморазвития учителя не выделяются.

Исследование значимости организационно-педагогических факторов творческого, компетентного саморазвития педагога показывает, что это управляемый процесс, во многом определяемый личностными

профессионально-педагогическими способностями и качествами не только самого учителя, но и руководителя, стилем управления.

Компетентный, в широком смысле – это знающий, осведомленный в какой-либо области, в узком смысле – обладающий правом авторитетного суждения как специалист высокого уровня в определенном круге вопросов. Отсюда – его замена на понятие «образованный», «профессионал» или «квалифицированный специалист».

Итак, профессионально-компетентным является такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляются педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализация личностного развития учителя. При этом психолого-педагогическая компетентность учителя определяется соотношением его психологических качеств, которые касаются как познавательной сферы учителя (его мышления, наблюдательности, рефлексии и самооценки), так и мотивационной (целеполагание, мотивационная направленность личности и др.).

Исходя из этого, профессионально-педагогическую компетентность можно рассматривать как совокупность взаимосвязанных, органично сочетающихся профессиональных теоретических знаний, практических умений, коммуникативной деятельности и личностных свойств, позволяющих осуществлять деятельность, адекватную своим способностям, достигать качественных результатов в процессе обучения и воспитания учащихся, а психолого-педагогическая компетентность выступает как интегральная профессионально-личностная характеристика, выражающаяся в готовности учителя к самостоятельному выстраиванию и преобразованию своей педагогической деятельности.

Литература

1. Вершиловский, С. Г. Педагог эпохи перемен [Текст] / С. Г. Вершиловский. – М., 2002. – С. 8–9.
2. Андреев, В. И. Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития [Текст] / В. И. Андреев. – Казань, 2003. – С. 71–89.
3. Кузьмина, Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н. В. Кузьмина. – М., 1990. – 165 с.

К ВОПРОСУ О ТЕЗАУРУСЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

ГРИГОРЬЕВА Н. В.

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

Начало изучения педагогических инновационных процессов было обусловлено массовым общественно-педагогическим движением, возникновением противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и недостаточным умением педагогов ее реализовать. Возрос массовый характер применения нового. Закон РФ «Об образовании» (раздел III, с. 32-35) юридически закрепил право преподавателей на свободу педагогического творчества. Изменения в школьном образовании неизбежно повлекли за собой изменения в базовой подготовке учителя начальных классов. В этих условиях появилась новая область научного знания – педагогическая инноватика.

Педагогическая инноватика изучает процессы развития школы, связанные с созданием новой практики образования (Е. В. Бондаревская, И. А. Колесникова, В. В. Сериков, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков, А. П. Тряпицина, Л. С. Подымова, М. М. Поташник, Н. Р. Юсуфбекова и др.). Анализ основных понятий педагогической инноватики, которые широко используются в науке и практике, такие как «инновация», «новое в педагогике», «педагогическое новшество», «новация», «учитель-инноватор», «инновационная деятельность учителя», «инновационный процесс», позволяет представить сущность педагогических инноваций. Необходимость данного анализа обусловлена тем, что данные понятия еще находятся в процессе своего становления и педагогическая мысль вкладывает в них весьма широкий спектр содержания – от практико-жизненного до абстрактно-философского.

Важной задачей педагогической инноватики является осмысление природы педагогических инноваций, уяснение их места в педагогической науке и практике и превращение инновационных процессов в педагогические системы. Естественно, что как исследователям инновационных процессов, так и учителю-практику в первую очередь необходимо разобраться в научном содержании данных понятий.

Понятие «инновация» происходит из латинского языка (*in* – в, *novus* – новый), что в переводе означает «обновление», «изменение», «ввод чего-то нового», «введение новизны», «нововведение». Следовательно, понятие «новое» является одним из стержневых смыслов в

переводе данного термина. Словарь С. И. Ожегова дает следующее определение: новый – «впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный» [1, с. 368].

В философской мысли нововведение определяется как целостная, внутренне противоречивая и динамическая система, которая дифференцируется на две взаимосвязанные подсистемы — инновационный процесс и жизненный цикл [2].

Жизненный цикл нововведения выражает динамику взаимодействия инновационного процесса с различными подсистемами окружающей его среды – экономической, социальной и культурной. Он характеризует уровень развития инновационного процесса и его эффективность. Различают пять основных стадий жизненного цикла нововведения – старт, быстрый рост, зрелость, насыщенность (уменьшение потребности в новшестве), финиш.

Инновационный процесс – это процесс создания, распространения и использования новшества; его структура определяется внутренней, предметной логикой движения от идеи новшества до его использования конечным потребителем. Функционирование этого процесса имеет воспроизводственный характер. В педагогической науке сложилось следующее понимание структуры инновационного процесса, его этапов:

1. Этап рождения новой идеи или возникновения концепции новшества; условно его называют этапом открытия, которое является результатом, как правило, фундаментальных и прикладных научных исследований (или мгновенного «озарения»).

2. Этап изобретения, т. е. создания новшества, воплощенного в какой-либо объект, материальный или духовный продукт-образец.

3. Этап нововведения, на котором находят практическое применение, полученное новшество, его доработка; завершается этот этап получением устойчивого эффекта от новшества.

4. Этап распространения новшества, заключающийся в его широком внедрении, диффузии (распространении) новшества в новые сферы.

5. Этап господства новшества в конкретной области, когда собственно новшество перестает быть таковым, теряя свою новизну. Завершается этот этап появлением эффективной альтернативы или замены данного новшества более эффективным.

6. Этап сокращения масштабов применения новшества, связанный с заменой его новым продуктом [3].

Вышеизложенная структура инновационного процесса как последовательно сменяющих друг друга временных этапов схематична, имеет линейный характер. Реальное его развертывание отмечают исследователи, может быть разрывным на временной шкале; этапы могут иметь различную продолжительность; конкретный инновационный процесс не обязательно должен включать все рассмотренные этапы в их строгой последовательности и неразрывности.

В научной литературе инновация понимается как целенаправленное изменение, как процесс, который протекает во времени и имеет свою структуру, этапы, стадии. Исследователи отмечают, что развитию инновационных процессов присущи определенные закономерности. Выделяется ряд законов — необратимой дестабилизации инновационной среды, финальной реализации инновационного процесса, стереотипизации инноваций, цикловой повторяемости, возвращаемости инноваций (Н. И. Лапин, Б. В. Сазонов, А.И. Пригожин). Таковы общенаучные трактовки понятия инновационного процесса.

В работе А.И. Пригожина дается такое определение: «нововведение: (инновация) – это целенаправленное изменение, которое вносит в определенную сознательную единицу, организацию, группу, новые относительно стабильные элементы» [3].

О. Г. Хомерики, М. М. Поташник, А. В. Лоренсов [4] выделяют следующие показатели, характеризующие педагогические инновации: направленность инноваций на актуальные педагогические проблемы, решаемые школой; педагогическая инновация содержит новое решение этих проблем; инновация может быть использована в широкой педагогической практике; инновация должна приводить к обновлению педагогических процессов, получению качественно новых результатов.

К. Ангеловски считает, что инновации в образовании следует понимать как внесение нового, как изменение, совершенствование и улучшение существующего. Она отмечает: «Понятие новшества, как оно употребляется в школах и преподавании, часто синонимично (идентично) понятию изменения. Если это изменение охватывает широкий масштаб и всю школьную систему, о нем говорят как о реформе. Однако было бы неправильно считать всякое изменение новшеством. Оно должно включать в себя улучшение, согласно заранее поставленным целям» [5, с. 5–6].

Главным показателем педагогических инноваций, считает В. И. Загвязинский, является наличие в них прогрессивного начала. «Мы полагаем, что новое в педагогике – это не только идеи, подходы, методы, технологии, которые в представленном виде, в таких сочетаниях

еще не выдвигались или еще не использовались, но это и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно (по крайней мере, эффективнее, чем раньше) решать задачи воспитания и образования» [6, с. 6].

Раскрывая понятие «педагогическое новшество», Н.Р. Юсуфбекова определяет его как такое содержание возможных изменений педагогической деятельности, которые ведут к ранее не известному, ранее не встречающемуся состоянию, результату, развивающих теорию и практику обучения и воспитания. Это содержание может касаться педагогической деятельности в целом или отдельных ее составляющих [7, с. 7–25].

По мнению В. А. Сластенина и Л. С. Подымовой, новшество есть именно средство (новый метод, методика, технология, программа и т. п.), а инновация – это процесс, который развивается по определенным этапам.

Несколько иначе данное понятие трактует Ассоциация инновационных школ и центров (президент А. Н. Тубельский), которые под педагогической инновацией понимает образовательную деятельность, связанную с иной, чем в массовой практике и в культурной традиции, концепцией процесса становления личности ребенка, с иным взглядом и подходом к образовательному процессу.

Вышеизложенные взгляды синтезированы П. Г. Щедровицким, считающим, что иностранное слово «инновация» не адекватно по смыслу русскому слову «нововведение». Он выделил несколько смысловых значений этого понятия:

Смысл 1. Инновация – это разработка нового содержания и новых методов обучения.

Смысл 2. Внедрение и распространение уже существующих педагогических систем, например, внедрение в России идей педагогики М. Монтессори.

Смысл 3. Разработка новых технологий управления школой, ее развития.

Смысл 4. Статус школы как экспериментальной площадки.

Смысл 5. Ситуация, когда школа обладает принципиально новой образовательной ориентацией и осуществляет обновление образования и воспитания, которые имеют системный характер, затрагивающий цели, содержание, формы, методы, а также, возможно, и способы финансирования.

Смысл 6. Этап сокращения масштабов применения новшества, связанный с заменой его новым продуктом [8].

В предпринятом нами анализе проблемы сущности педагогических инноваций выявлено, что это понятие раскрывается через смежные термины, такие как новшество, новизна, нововведение, нечто новое. В исследованиях наблюдается большой разброс терминов, характеризующих сущность одного и того же явления в педагогике – инновационного процесса. Причем в ряде исследований происходит прямое наложение общенаучных идей на педагогическую реальность, что с методологической точки зрения не совсем корректно, но самое главное, это не дает приращения педагогического знания о сущности инновационного процесса.

Литература

1. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст] / С. И. Ожегов. – М., 1981. – 816 с.
2. Пригожин, А. И. Нововведения стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики [Текст] / А. И. Пригожин. – М., 1989. – 270 с.
3. Сластенин, В. А. Педагогика инновационной деятельности [Текст] / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М., 1997. – 223 с.
4. Хомерики, О. Г. Развитие школы как инновационный процесс [Текст] / О. Г. Хомерики, М. М. Поташник, А. В. Лоренсов. М., 1994 – 62с.
5. Ангеловски, К. Учителя и инновация [Текст] / К. Ангеловски. – М., 1991. – 159 с.
6. Загвязинский, В. И. Инновационные процессы в образовании [Текст] / В. И. Загвязинский // Сб. науч. тр. – Тюмень, 1990. – 240 с.
7. Юсуфбекова, Н. Р. Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании [Текст] / Н. Р. Юсуфбекова. – М., 1991. – 92 с.
8. Щедровицкий, Г. П. Очерки по философии образования [Текст] / Г. П. Щедровицкий. – М., 1998. – 358 с.

ПРОБЛЕМА МОТИВАЦИИ И СТИМУЛИРОВАНИЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТ- НИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

ПАШКЕВИЧ О. И., ШКОЛЬНИКОВА Е. И.

*г. Якутск, Якутский филиал Новосибирской государственной
академии водного транспорта*

В настоящее время российское общество характеризуется динамичными процессами, происходящими во всех сферах его жизнедеятельности.

В России как в период до перехода к рыночным отношениями, так и сейчас проблема мотивации остается самой актуальной и, к сожалению, самой неразрешенной в практическом плане. «В сфере руководства образовательными учреждениями имеет место недостаточная работа по превращению общих задач в личные цели и ценности каждого члена коллектива по стимулированию творческой, инновационной, исследовательской деятельности» [1, с. 60].

Мотивация – это важный вопрос в психологии труда: он связан с факторами, которые оказывают влияние на то, как мы ведем себя на рабочем месте.

Впервые термин «мотивация» был применен А. Шопенгауэром в статье «Четыре принципа достаточной причины», после чего стал использоваться для объяснения причин поведения человека, в том числе и в процессе труда. В современном менеджменте мотивация понимается как составная часть руководства учреждением.

С точки зрения психологии, мотивация – это влечение или потребность, побуждающая людей действовать с определенной целью; это внутреннее состояние, которое заряжает энергией человека, направляет и поддерживает его поведение.

С позиции менеджмента мотивация – это процесс побуждения человека или группы людей (сотрудников) к деятельности, направленной на достижение целей организации [2, с. 170].

Принятие решения о конкретном действии связано с осознанием мотива данного действия, с понятийным моделированием его будущего результата. Мотив – сознательный элемент мотивации. Мотив – это то, что вызывает определенные действия человека. Мотив находится «внутри» человека, имеет персональный характер, зависит от множества внешних и внутренних по отношению к человеку факторов, а также от действий других, возникающих параллельно с ним мотивов. Мотивы поддаются осознанию. Поведение человека обычно опреде-

ляется не одним мотивом, а их совокупностью, в которой мотивы могут находиться в определенном отношении друг к другу по степени их воздействия на поведение человека. Поэтому мотивационная структура человека может рассматриваться как основа осуществления им определенных действий.

Мотивирование – процесс воздействия на человека с целью побуждения его к определенным действиям путем пробуждения в нем определенных мотивов. Эффективность управления в очень большой степени зависит от того, насколько успешно осуществляется процесс мотивирования.

Роль рычагов воздействия или носителей «раздражения», вызывающих действие определенных мотивов, выполняют стимулы. В качестве стимулов могут выступать определенные предметы, действия других людей, обещания, носители обязательств и возможностей, предоставляемые возможности и многое другое, что может быть предложено человеку в качестве компенсации за его действия или что желал бы получить в результате определенных действий.

Реакция на конкретные стимулы не одинакова у различных людей. Поэтому сами по себе стимулы не имеют абсолютного значения или смысла, если люди не реагируют на них.

Под процессом стимулирования понимают процесс использования различных стимулов для мотивирования людей. Стимулирование имеет различные формы, но наиболее распространенной его формой является материальное стимулирование.

Стимулирование принципиально отличается от мотивирования. Суть этого отличия состоит в том, что стимулирование – это одно из средств, с помощью которого может осуществляться мотивирование: чем выше уровень развития отношений в организации, тем реже в качестве средств управления людьми применяется стимулирование.

Т. А. Комисарова определяет стимулирование как принуждение человека, обращение (воздействие) к первичным потребностям, а мотивацию, как побуждение человека, обращение к возвышенным потребностям [2, с. 171].

Применительно к управлению, мотивация – процесс формирования у работника необходимых стимулов, являющихся внешним побуждением к труду, которое развивается на основе осознания, как своих личных потребностей, так и потребностей других людей. Человек мотивирован, когда он желает идти по тому пути, который стимулируется.

Задачей современного менеджмента, в том числе и менеджмента в образовании, является создание таких условий, при которых потен-

циал персонала будет использован наилучшим образом. Эффективное распределение позволяет руководителю управлять и контролировать деятельность своих работников и воплощать в жизнь их потенциальные возможности.

«Метод кнута и пряника» хорошо известен на протяжении веков – он относится к самым простым концепциям мотивации. Долгое время считалось само собой разумеющимся, что люди будут благодарны за все, что позволило им и их семьям выжить. Многие руководители, особенно не имеющие специальной подготовки, испытывают сильное влияние такого метода, хотя в цивилизованных странах он престаёт работать даже применительно к работникам физического труда.

В условиях рыночной экономики предприниматели, менеджеры, специалисты стремятся к созданию долгосрочной, рассчитанной на десятилетия, системы мотивации работников. Этот подход позволяет успешно реализовать любые стратегические и перспективные задачи развития предприятий для более успешного функционирования их в постиндустриальную эпоху. В настоящее время теории мотивации делят на две группы – содержательные и процессуальные.

Содержательные теории мотивации в качестве побудительных мотивов к труду рассматривают внутреннее содержание человека, его потребности. Американский психолог А. Маслоу в 1940 гг. выдвинул теорию, согласно которой человек работает для того, чтобы удовлетворить свои внутренние потребности.

Своеобразным критиком теории мотивации выступил Клайтон Алдерфер, предложивший раскрывать мотивацию с помощью трех основных потребностей: стремление к физическому благополучию (безопасность, физические потребности); стремление к удовлетворению в межличностных отношениях (принадлежность к группе, иметь друзей и т.д.); стремление к перспективному росту и развитию (потребность в признании, самоутверждении).

Несмотря на определенное сходство этих двух теорий, по мнению И. П. Чередниченко и Н. В. Тельных [3, с. 268], заметны следующие отличия теории мотивации К. Алдерфера от теории А. Маслоу: довольно часто работники, не достигшие успешной реализации низших потребностей, вполне удачно решают задачи, относящиеся к высшим потребностям; продвижение работника по карьерной лестнице вверх не всегда приводит к удовлетворению запросов личности; если работник потерпел неудачу в карьере, то его очень часто могут преследовать неудачи при исполнении любых работ на низших уровнях.

Потребности располагаются иерархично, но движение может идти в двух направлениях – вверх и вниз. В рамках процессуальных теорий мотивации анализируется то, как человек распределяет усилия для достижения поставленных целей и как выбирает конкретный вид поведения. Данные теории не оспаривают существование потребностей, но считают, что поведение людей определяется не только ими, но и социальными потребностями.

Теория ожидания Виктора Врума – это когнитивная теория, которая основана на восприятии взаимосвязи между трудовым усилием, результатом труда и вознаграждением. Мотивация будет эффективна только в том случае, когда на каждом этапе ожидание будет положительным. Если значимость вознаграждения (валентность) низка по отношению к результатам, то мотивация будет ослаблена.

На практике это означает, что работник должен иметь устойчивое представление о том, что от его усилий зависят результаты его труда, что из результатов его труда вытекают для него определенные последствия, а также то, что результаты, получаемые им, в конечном счете, имеют для него ценность. При отсутствии одного из этих условий процесс мотивирования становится исключительно сложным или даже неосуществимым.

Предыдущую теорию дополняет теория справедливости (равенства), разработчиком которой стал Дж. Стейси Адамс. В сформулированных им положениях речь идет о том, что люди субъективно определяют отношение полученного вознаграждения к затраченным усилиям и затем соотносят его с вознаграждением других людей, выполняющих аналогичную работу. Должно существовать справедливое соотношение между тем, что работник отдает работе, и тем, что от нее получает в сравнении с другими людьми.

Модель Портера-Лоулера включает элементы теории ожиданий и теории справедливости. В их модели фигурирует пять переменных: затраченные усилия, восприятие, полученные результаты, вознаграждение, степень удовлетворения.

В соответствии с моделью Портера-Лоулера на результат труда основное воздействие оказывают три фактора: затраченные на работу усилия, индивидуальные способности и талант, оценка своей роли в процессе труда. Степень уверенности в том, что используемый уровень усилий приведет к конкретному уровню ценности вознаграждения, способствует приложению этих усилий. Модель построена на идее: результативный труд ведет к удовлетворению вопреки мнению менеджеров – практиков, что удовлетворение ведет к достижению высоких результатов.

Расширенная модель ожидания Портера и Лоурена предлагает менеджерам намного больше мотивационных элементов, чем модель Врумма, однако она не менее субъективна и трудна для реального применения. И все же в ней содержится много преимуществ для менеджеров, которые хотят ее использовать, чтобы повысить мотивационный уровень своих подчиненных.

Таким образом, можно отметить, что среди современных теорий мотивации работников, нельзя однозначно выделить наиболее эффективную и значимую. Выбор зависит от индивидуальных достижений работников, конкретной ситуации, менеджера, сущности организации и комплекса различных факторов.

При формировании мотивационного комплекса персонала руководитель должен гибко сочетать разные виды, типы и уровни мотивации. Анализ работы персонала организаций в современных условиях России позволил исследователям выделить такую актуальную проблему, как кризис мотивации высокоэффективного труда.

По мнению исследователей, суть кризиса мотивации заключается в том, что высшие потребности отступили далеко на второй план, а поведением большинства работников управляют низшие потребности (питание, жилье, защищенность и т.п., но не реализация своего человеческого потенциала).

Способы мотивации условно могут быть разделены на экономические, организационные и моральные. На практике все они тесно переплетены, их часто бывает трудно разграничить, поскольку, например, денежное вознаграждение дает возможность не только приобрести определенные блага, но и одновременно приносят известность, уважение, почет.

Экономические способы мотивации основываются на том, что люди в результате их применения получают определенные виды вознаграждений (прямые или косвенные), повышающие их благосостояние. Косвенная экономическая мотивация – это мотивация свободным временем. Ее конкретными формами являются: сокращенный рабочий день или увеличенный ежегодный отпуск.

К организационным способам мотивации можно отнести мотивацию целями, мотивацию обогащением содержания работы и мотивацию участием в делах учреждения. Мотивация целями обращается к духовным запросам работающего человека. Такое становится возможным, когда перед ним ставится какая-либо производственная цель. По данным американских индустриальных психологов около половины крупных фирм США применяют этот метод в той или иной модификации.

Суть целевого метода – постановка конкретной производственной задачи, которую необходимо решить к определенному сроку, для чего необходимо выполнить определенный объем работ. Наибольшей мотивирующей силой обладают близкие цели, достижение которых требуется не более одного-двух месяцев. Должен быть определен объем вознаграждения, усиливающий мотивацию.

Мотивация обогащением труда заключается в предоставлении людям более содержательной, интересной, разнообразной и социально значимой работы, с широкими перспективами профессионального и должностного роста, дающей им возможность осуществлять контроль над ресурсами и условиями собственного труда.

Специфической формой морального способа мотивации являются критика и похвала. Похвала должна следовать за любыми достойными действиями подчиненных, пусть самыми незначительными, но обязательно конкретными, способствующими достижению целей учреждения.

В системе стимулирования можно выделить также два вида стимулирования: материально и нематериальное. На границе этих двух видов находятся так называемые статусные отличия – те стимулы, которые получает сотрудник, занимающий определенное положение в организации.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что мотивация к профессиональной деятельности имеет массу причин и катализаторов, поэтому не существует какого-то простого решения или «единственно верного способа» мотивировать человека или группу людей. Ключ к созданию у работников высокого уровня мотивации лежит в успешном применении всего арсенала средств менеджмента.

Воздействие на мотивационные установки сотрудников со стороны менеджеров означает во внутреннем психологическом плане личностный рост, включенных в производство работников. Осуществлять подобный рост руководитель может только в том случае, если он умеет постоянно развиваться сам и иметь внутреннюю мотивацию. Именно этот путь обеспечит ему самореализацию и самоосуществление в том понимании, какое предлагает А. Маслоу в своей концепции самоактуализирующейся личности.

Чтобы увлечь работой людей, пришедших на производство по найму, можно использовать двухфакторную модель мотивации Ф. Герцберга, обращая внимание, как на материальные, так и на духовные потребности работников.

С целью изучения мотивации и стимулирования трудовой деятельности педагогических работников нами было проведено исследо-

вание педагогического коллектива в количестве 69 человек МОУ СОШ №3 г. Якутска. Основными методами стали методы психодиагностики, такие, как анкетирование, тестирование, беседа. Эти методы были выбраны как наиболее простые и эффективные. В процессе исследования была использована методика А. Б. Бакурадзе, разработанная для изучения мотивации педагогических работников. Для получения более точных результатов проводился опрос, в основу которого была положена анкета «Увольнение» А. П. Егоршина, использованы вопросы из методики «Оценка удовлетворенности работой» Л. А. Верещагиной. Для исследования мотивации профессиональной деятельности у педагогического коллектива МОУ СОШ № 3 была применена методика К. Замфир, в основу которой положена концепция внутренней и внешней мотивации.

Анализ полученных результатов позволяет сделать выводы, что при стимулировании и мотивировании педагогического персонала необходимо дифференцировать сотрудников по возрастным различиям, педагогическому стажу, уровню профессиональной квалификации и т.д. Диагностические процедуры должны носить регулярный характер, поскольку мотивационный процесс человека изменчив и ситуативен. Также в данном случае рекомендацией может явиться активное использование моральных мер поощрения работников, имевших широкое распространение в советское время, удовлетворять потребности в безопасности и социальной защищенности, таких, как гарантия занятости, гарантии социального характера в связи с тем, что школа относится к сфере государственного сектора экономики, который недостаточно финансируется.

В связи с тем, что данные исследования показывают значимость для большинства педагогов стимулов, которые удовлетворяют базисные потребности, имеет смысл обратить внимание на то, что работники, которые трудятся в основном для удовлетворения базисных потребностей, мало интересуются содержанием работы, поскольку эти потребности требуют своего удовлетворения в первую очередь. Это должно учитываться государственной политикой в сфере образования, иначе потребности более высокого уровня у педагогов могут не возникнуть, а без этого не добиться успеха в развитии учебных заведений.

При выявлении преобладания внешней отрицательной мотивации, требуется детальное изучение факторов, негативно влияющих на трудовую деятельность для последующего их устранения или уменьшения их влияния. Ограниченность таких исследований проявляется в случае, когда респондент не заинтересован в искреннем самораскры-

тии, для этого он должен испытывать доверие к тем, кто проводит исследование, быть уверенным, что его ответы не приведут к негативным последствиям.

Диагностика мотивации профессиональной деятельности педагогических работников – сложный процесс, который не исчерпывается реализацией предложенного варианта. Однако такая технология может оказаться полезной для начинающих руководителей и послужить началом осуществления исследовательского подхода к управлению.

Быстрые изменения, происходящие в жизни российского общества, воздействуют и на мотивационную сферу педагогов. Поиск новых стимулов осложняется ограниченностью финансовых и других материальных ресурсов. Это затрудняет процесс мотивирования труда.

Литература

1. Данилов, Д. А. Вопросы управления развитием образования [Текст] / Д. А. Данилов, Ф. Д. Товарищева. – Якутск, 2004.
2. Комисарова, Т. А. Управление человеческими ресурсами [Текст] / Т. А. Комисарова. – М., 2002.
3. Чердиченко, И. П. Психология управления [Текст] / И. П. Чердиченко, Н. В. Тельных. – Ростов н/Д, 2004.

ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ АСПЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

ВАСИЛЕНКО Н. В.

г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена

Приоритетной ценностью, обеспечивающей социальный прогресс общества, является образование. Оно имеет практическую значимость во всех сферах жизнедеятельности человека – от усвоения образцов культуры до грамотного и квалифицированного исполнения сложных форм труда. На современном этапе социально-экономического развития страны образование играет значительную роль в обеспечении модернизации экономики, создании условий для профессионального самоопределения и удовлетворения образовательных потребностей личности. В то же время кризис российской экономики привел к снижению государственного регулирования в сфере

науки и образования в условиях несформированных рыночных механизмов регулирования данных сфер, недофинансированию образовательных учреждений, падению престижа педагогического труда, сокращению масштабов и форм социальной защиты обучающихся, ограничению возможностей граждан на равный доступ к образованию, снижению качества образования. В этих условиях актуальным является поиск путей модернизации содержательных аспектов образования в русле идей регулируемого эволюционирования.

Нам представляется, что в решении данной задачи следует задействовать потенциал институционального подхода, представляющего собой новое формирующееся научное направление, рассматривающее объективную реальность через призму норм, правил, институтов, регулирующих взаимодействия членов общества и принятие решений. При этом «институты не только влияют на поведение социальных агентов, но и лежат в самом основании восприятия ими действительности. Институты создают не только ограничения или стимулы для социальных действий, ... но сам повод или возможность для них» [2, с. 7].

Основой управленческой деятельности является установление «правил игры» для определенной группы участников. Такие «правила игры» и называют институтами [3]. При помощи институтов можно часто решать проблемы, не разрешимые для отдельных членов общества. Это делает институты чем-то вроде искусственных интеллектуальных систем, задающих проверенные стандартные пути достижения поставленных целей.

Совокупность действующих в обществе институтов составляет его институциональную среду. Институциональная среда образует ограничительные общественные рамки для принятия индивидуальных решений, задает систему стимулов, направляя деятельность людей по определенному руслу. Институциональная среда данного общества или его подсистемы, локальной группы, интересы которой затронуты, определяет требования к управленческим решениям, принимаемым на любом из уровней. Она становится технологической основой управления, задавая возможный набор альтернативных принципов и методов управления. При этом в большинстве управленческие решения имеют целью дополнение или изменение существующей институциональной среды. Именно с такими целями связаны реформы, различные программы модернизации образовательной сферы, национальные проекты в области образования, программы развития различных образовательных учреждений.

Институты влияют на социально-экономические процессы, оказывая воздействие на издержки обмена и производства. Управленческие решения изменяют институциональную среду. Управление само становится институтом, которому принадлежит ведущая роль в снижении производственных и трансакционных издержек, поскольку институты управления всегда связаны с воздействием на объект и среду. Отсюда органично формируется понятие «институционального регулирования», означающего реализацию функций управления через формирование или изменение норм и правил, ограничивающих и регламентирующих образовательную деятельность [1].

В данном контексте модно рассматривать следующие направления институционального регулирования содержательных аспектов образования: выработка стандартов и норм к содержанию образования; разработка образовательных программ; входной контроль ресурсов образовательного учреждения; оценка результатов деятельности образовательного учреждения.

Требования к содержанию образования всех ступеней устанавливаются государственными образовательными стандартами. Как известно, государственный образовательный стандарт (ГОС) является социальной нормой образования и образованности, разрабатываемой и вводимой в соответствии с Конституцией РФ. Государственный образовательный стандарт включает федеральный и национально-региональный компоненты. При этом первый определяет в образовательном порядке обязательный минимум содержания основных образовательных программ, максимальный объем учебной нагрузки обучающихся, требования к уровню подготовки выпускников.

Стандарты в профессиональном образовании представляют собой совокупность систематизированных эталонов знаний, умений и навыков, позволяющих квалифицированно выполнять работу по определенной профессии, специальности. Начальное профессиональное образование предполагает приобретение знаний, умений и навыков для готовности к рабочим профессиям, специальностям. Среднее профессиональное образование имеет целью подготовку непосредственных организаторов и руководителей первичных звеньев на производстве, помощников специалистов высшей квалификации, самостоятельных исполнителей определенной квалифицированной работы, требующей не только профессиональных умений и навыков, но и соответствующей теоретической подготовки.

Содержание образования определяется образовательными программами двух видов: общеобразовательные (основные и дополнительные) и профессиональные (основные и дополнительные). Обще-

образовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоение профессиональных образовательных программ. К ним относятся программы дошкольного образования, начального общего образования, основного общего образования, среднего (полного) общего образования. Профессиональные образовательные программы направлены на решении задач последовательного повышения профессионального и общенаучного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации. К профессиональным относятся программы: начального профессионального образования, среднего профессионального образования, высшего профессионального образования, послевузовского образования.

Образовательные программы реализуются через следующую сеть образовательных организаций: дошкольные: ясли, детские сады, детские центры; общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования): школы, гимназии, лицеи; профессионального образования (начального, среднего, высшего): училища, профессиональные лицеи, колледжи, техникумы, институты, академии, университеты; дополнительного профессионального образования (повышения квалификации и профессиональной переподготовки); специальные (коррекционные) для детей с отклонениями в развитии: школы для слабовидящих, глухих и т.д.; учреждения дополнительного образования: музыкальные, спортивные, художественные школы, дома творчества юных и т.д.; учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: детские дома, интернаты; другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс.

Реализация образовательных программ в учебных заведениях на уровне не ниже государственных стандартов образования предполагает наличие в образовательных организациях нескольких обязательных ресурсных компонентов: материальной базы, организационных структур, кадрового обеспечения, учебно-методического обеспечения управления учебно-воспитательным процессом. Входной контроль необходимого качества этих ресурсов обеспечивается процедурой лицензирования образовательной организации.

Оценка результатов деятельности образовательных учреждений в настоящее время осуществляется в следующих формах: официальная (государственная), проводимая учредителем образовательного учреждения через механизмы аттестации и аккредитации образовательных учреждений; общественная, реализуемая посредством построения

рейтинга образовательной программы или учебного заведения в целом; самооценка учебного заведения, предполагающая, например, применение методов бенчмаркинга и внутренний аудит на основе концепции всеобщего управления качеством.

Наличие свидетельства об аккредитации, высокий рейтинг, положительные результаты аудита свидетельствуют о признании (государственном, общественном) достаточно высокого качества обучения по данной программе в конкретном учебном заведении.

Институциональное регулирование содержательных аспектов образования в рамках указанных направлений позволяет решать задачи модернизации образования в русле идей регулируемого эволюционирования.

Литература

1. Василенко, Н. В. Институциональные основы управления образованием [Текст] : монография / Н. В. Василенко. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2006.

2. Клейнер, Г. Б. Эволюция институциональных систем [Текст] / Г. Б. Клейнер. – М. : Наука, 2004.

3. Норт, Д. Институты, институциональные изменения и функционирование экономики [Текст] / Д. Норт. – М., 1997.

ОПЫТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

ВЕСЕЛОВА Е. А.

г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет

Проектирование в педагогической деятельности носит инновационный характер, так как вносит в образовательную систему изменения, инициируемые внешней средой. Процесс проектирования включает в себя несколько этапов, деление на которые может быть различным в зависимости от того, что является объектом проектирования. В общем виде его можно представить следующим образом: замысел – реализация – рефлексия.

Основанием для проектирования образовательной программы является концептуальная модель выпускника. Процесс проектирования начинается с постановки цели. Цель конкретизируется в профес-

сиональных задачах (свойствах) выпускника, которые и составляют основу для разработки модели.

В Нижегородском государственном архитектурно-строительном университете (ННГАСУ) в рамках проекта Национального фонда подготовки кадров «Реорганизации учебного процесса и реформирование системы управления ННГАСУ в целях повышения качества и эффективности предоставления образовательных услуг по экономическим дисциплинам» по программе «Совершенствование социально-экономического образования в вузах» была разработана образовательная программа по подготовке специалистов эколого-экономического профиля. При изучении вопроса по возможности формирования образовательной программы подготовки такого специалиста был проведен анализ существующих стандартов, в рамках которых была бы возможна реализация поставленной задачи. В качестве базы для проектирования образовательной программы эколого-экономического профиля была принята программа по специальности 060800 – «Экономика и управление на предприятии (по отраслям)», при формировании экологической составляющей учитывались стандарты по специальностям 031400 – «Природопользование» и 060300 – «Экономика природопользования» (на сегодняшний момент не действует).

Проектирование образовательной программы осуществлялось на основе модели выпускника, построенной с учетом требований рынка труда. На первом этапе формирования образовательной программы был проведен анализ состояния рынка труда и рынка образования с целью определения отраслей, в которых может быть востребован данный выпускник и определены потенциальные работодатели. На основании изучения рынка труда и анкетирования потенциальных работодателей и преподавателей ННГАСУ, участвовавших в проекте были определены конечные цели подготовки специалистов эколого-экономического профиля, которые должны быть достигнуты в ходе обучения. На этом этапе были определены профессиональные свойства выпускника и определена иерархия этих свойств. При формировании профессиональных свойств учитывались требования к подготовленности выпускников, прописанные в стандартах по специальностям 060800, 031400 и 060300.

Следующим шагом проектирования образовательной программы является разработка ее содержательной части. Экспертным методом для каждой профессиональной задачи было определено содержание и необходимый уровень усвоения этого содержания, который бы

обеспечивал формирование свойства выпускника, адекватного его концептуальной модели.

Процесс проектирования начинается с постановки цели, а на этапе рефлексии встает вопрос оценки соответствия положенных в основу целей проектирования и его результатов. Поэтому на этапе оценки качества разработанной образовательной программы оценивались профессиональные (свойства) выпускника, которые были положены в основу его концептуальной модели.

Для реализации поставленной цели был выбран метод опроса потенциальных потребителей выпускников эколого-экономического профиля.

Для проведения исследования были разработаны анкеты на основании интервьюирования компетентных представителей сферы образования и производства. В анкете было представлено 12 свойств выпускника, сформированных таким образом, чтобы они отражали достаточно полный спектр наиболее значимых профессиональных задач, которые в конечном итоге определяют основное содержание профессиональной деятельности выпускника по запрою проектированной образовательной программе. Респондентам было предложено оценить важность каждого из них, т.к. именно на этих свойствах базировалась дальнейшая разработка содержания образовательной программы. Результаты исследования показали, что мнение компетентных представителей производства и преподавателей ННГАСУ схожи, расхождения по отдельным пунктам не носят принципиального характера.

В опросе участвовали ведущие преподаватели из числа разработчиков образовательной программы, а также потенциальные работодатели различных уровней управленческой иерархии 21 предприятия Нижнего Новгорода и Нижегородской области.

Данные, полученные в результате исследования, позволили подтвердить актуальность самой разработки данной программы и правильность построенной изначально концептуальной модели выпускника, а также могут послужить основой для дальнейшего совершенствования запрою проектированной образовательной программы.

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ-ОРГАНИЗАТОРОВ ДЕТСКОГО ДВИЖЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИДЕИ РЕГУЛИРУЕМОГО ЭВОЛЮЦИОНИРОВАНИЯ

ПОПОВА Т. В.

*г. Борисоглебск, Борисоглебский государственный
педагогический институт*

Высшая педагогическая школа России представляет собой исторически сложившуюся систему профессионального образования. Вместе с тем, на протяжении ни одного столетия высказывались различные точки зрения на проблему подготовки будущего педагога, что во многом было обосновано требованиями общества. Активное реформирование системы образования в последнее десятилетие выдвигает новые требования к профессиональной деятельности педагога и его личностным качествам. Основу личностно-ориентированного подхода к учащимся составляет гуманистическое обучение и воспитание. Для реализации данного подхода в своей деятельности учитель должен овладеть гуманистическими способами мышления, включиться в процесс постоянного совершенствования своих личностных и профессиональных качеств. Это вызывает необходимость переосмысления приоритетов педагогического образования, обосновывает поиск моделей, обеспечивающих адекватную требованиям общества подготовку педагогов.

В условиях интеграции России в мировое сообщество необходимость решения задачи профессионального становления студента педагогического вуза привела к переоценке традиционных подходов к построению системы профессионального образования.

Международный опыт свидетельствует, что традиционная лекционно-семинарская система обучения ориентирована на фундаментальную теоретическую подготовку молодых специалистов. В то же время, выпускники педагогических вузов часто оказываются не готовы к самостоятельному проектированию педагогической деятельности, что проявляется в неумении разбираться в инновационных методиках, проводить сравнительный анализ образовательных технологий, давать им адекватную оценку, осуществлять ответственный выбор деятельности. С данной позиции вскрывается несостоятельность понимания профессионального становления педагога как «вооружения» его арсеналом знаний, приемов, методов, технологий работы.

Проблема подготовки специалистов для работы с детским общественным объединением представляет особую сложность в силу феноменологии детского общественного движения.

Современное детское движение в России – сложное и многогранное явление. Статистика свидетельствует, что различные детские объединения зарегистрированы на территории всей России. Однако и общие подходы к содержанию их деятельности, и частные вопросы методики работы различны и часто противоречивы. Л. В. Алиевой детское объединение трактуется как специфический воспитательный субъект, особая социально-педагогическая реальность, «комплекс взаимосвязанных влияний на личность: управление и самоуправление; самодеятельность как деятельность по инициативе детей, добровольная относительно самостоятельная, привлекательно-доступная и значимая в глазах сверстников, взрослых и для себя; личность другого человека (преимущественно взрослых, молодежи); авторитет сверстников («влияние равных» как фактор самоопределения в среде сверстников, саморегулирования действий, поступков); отношения между членами объединения (детей разных возрастов; детей и взрослых), характеризующиеся, прежде всего, взаимопониманием, принятием друг друга, заботой» [1, с. 294]. В то же время, феноменология этого образования в том, что специфика данной воспитательной системы подразумевает добровольное объединение детей, самодеятельный характер деятельности, реализацию общественно значимых задач. Целью детского общественного объединения, с данной точки зрения, является включение личности «в систему социальных коммуникаций через общественно полезную практику и досуг» [3, с. 71]. Предполагается, что результатом деятельности в детском объединении будет социальное становление ребенка.

В современной педагогике детского движения сложились предпосылки для переосмысления приоритетов отечественного детского движения. По прогнозу М. В. Богуславского, логическим завершением процесса консолидации детских объединений России станет создание моноорганизации [2, с. 41–42]. Данная модель детского движения предполагает, прежде всего, единую идею и цель деятельности детских организаций, что дает возможность в педагогическом плане избежать двойственности и противоречивости в педагогическом целеполагании.

Однако современные организаторы детского движения слабо подготовлены к осуществлению своей профессиональной деятельности в обновленных и постоянно меняющихся условиях социокультурной среды.

В организации деятельности детского общественного движения как особого субъекта социокультурного пространства важную роль играют практические умения и навыки, для овладения которыми педагогу необходимо в течение определенного времени наблюдать, как это делают другие, проводить системно-целостный анализ деятельности профессионалов. Возможность развивать и совершенствовать свои способности учащиеся получают только в условиях непосредственной деятельности в реальном детском объединении. Готовность начинающего специалиста квалифицированно осуществлять социопедагогическую деятельность в реальном пространстве детского объединения соотнесена с решением следующих задач:

- становление направленности студентов на профессионально-личностный рост и развитие;
- формирование у студентов прочных смысловых и деятельностных установок на приобретение и практическое использование психолого-педагогических знаний;
- овладение технологией социопедагогического проектирования в условиях деятельности современного детского общественного движения.

Данные задачи могут быть реализованы путем внедрения в образовательную деятельность педагогического вуза альтернативных моделей практической подготовки специалиста. В мировой образовательной практике широко используются формы деятельности, позволяющие овладеть практическими навыками профессии. Интеграция теории и практики позволяет получить целостное представление о профессии в целом: своих профессиональных функциях, перспективах роста, путях оценки и верификации своей деятельности.

Для подготовки координаторов детского общественного движения наряду с традиционными нужны принципиально новые, активные формы обучения: тренинги, практикумы, «круглые столы», деловые и ролевые игры, моделирование типичных ситуаций, демонстрации и шоу-технологии.

Перспективным представляется использование такой формы практической подготовки как обучение на рабочем месте. В основу может быть положен накопленный опыт сотрудничества педагогических вузов и общественных организаций: создание студенческих педагогических отрядов, волонтерских объединений, проведение совместных мероприятий. Принципиальным отличием от сложившейся практики совместной деятельности должен стать длительный характер сотрудничества, отличный от единовременных акций.

Интересной формой организации практической деятельности, апробированной в социальной работе за рубежом, является практика наставничества. Наставник или куратор заботится об освоении студентом практических навыков деятельности в реальных условиях, направляет учебный процесс, консультирует его в случае необходимости, то есть осуществляет необходимую непрерывную поддержку. Будущий педагог тем самым получает возможность выступать субъектом собственного профессионального развития и самонаучения.

Решение проблем модернизации содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования педагогов-организаторов детского движения через призму идей регулируемого эволюционирования позволяет, с одной стороны, приблизить интеграцию России в мировое образовательное пространство, а, с другой стороны, не нарушить целостность национальной системы профессионального образования. Результатом является стабильность развития данной области профессиональной деятельности.

По оценке ученых, такая стратегия дает возможность избежать субъективности конкретных научных позиций (при выборе в качестве методологического ориентира единственного подхода, например, компетентностного) и бессистемности (при опоре сразу на несколько научных концепций). Идея регулируемого эволюционирования обеспечивает синтез научных концепций, междисциплинарное видение парадигмы профессионального образования на основе структуризации и осмысления знаний, имеющих дисциплинарное происхождение и отражающих отдельные аспекты изучения.

Внедрение описанных форм организации учебной деятельности в практику педагогических вузов позволит пересмотреть представления о профессиональном становлении как накоплении знаний и опыта. Профессионально-личностное становление выступает как организация личностного развивающего пространства, где активным творцом предстает сам будущий педагог.

Литература

1. Алиева, Л. В. Становление и развитие отечественного детского движения как субъекта воспитательного пространства [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Л. В. Алиев. – М., 2002.
2. Богуславский, М. В. 2005 – моноорганизация [Текст] / М. В. Богуславский // Детское движение : информационно-методические материалы ; Правительство Москвы, Комитет общественных связей г. Москвы, городской координационный совет по государственной поддержке детского движения Москвы. – М. – 2002. – Вып. 2.

3. Сиволобова, И. В. Формирование у подростков ценностной ориентации на человека в детских общественных объединениях [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. / И. В. Сиволобова – Волгоград, 2002.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОГО ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СКИПИНА Е. С.

*г. Шадринск, Шадринский государственный педагогический
институт*

Новые технологии производства требуют высококвалифицированных специалистов, обладающих технологической культурой. В этих обстоятельствах особое значение приобретает прогнозирование развития содержания и форм деятельности, а вместе с тем и способностей человека, что может быть достигнуто проектированием непрерывной многоуровневой системы технологической подготовки, где особая роль отводится учителю технологии. В современных условиях необходим принципиально новый взгляд на подготовку учителей технологии, суть которого заключается в сохранении преемственности между всеми подсистемами («детский сад – школа – колледж – вуз»), где поэтапно (от формирования первоначальных технологических знаний и умений до формирования профессиональной готовности) создаются возможности для участия в преобразовательной деятельности, для самореализации в профессиональной сфере.

В настоящее время сформировалась трактовка непрерывности профессионального образования, указывающая на целостность образовательного процесса, интегрированность всех его этапов, ступеней, их ориентацию на главный приоритет образования – личность [1].

Высокие конечные результаты подготовки профессионалов достигаются при условии, если она организуется с наиболее полным учетом, как требований профессии, так и познавательных и потенциальных способностей каждого будущего учителя технологии.

На процесс профессионального становления будущих учителей технологии влияет аудиторная самостоятельная работа. Отличительной чертой аудиторной самостоятельной работы во время лабораторного практикума студентов является её ярко выраженный индивидуальный характер, предполагающий многообразие и взаимосвязь всех сторон деятельности и индивидуальных особенностей обучаемых,

внутренних и внешних факторов, обуславливающих их проявление, непрерывное изменение и развитие. Однако на практике индивидуализация обучения не всегда реализуется как в плане учёта индивидуальных особенностей студентов, так и в плане общей подготовки будущих специалистов. В то же время ряд фундаментальных исследований убедительно доказывает необходимость претворения в жизнь данного принципа, так как выявление, учёт и развитие потенциальных способностей и возможностей обучаемого является необходимой предпосылкой формирования их самостоятельности, активности и внутренней мотивации, что служит фундаментом для продуктивной самостоятельной учебно-познавательной деятельности. Способность студента к самореализации требует развития мыслительных способностей, становление которых невозможно вне образовательного процесса, индивидуализация которого выступает как условие подготовки самостоятельной и творческой личности. С другой стороны, индивидуализация обучения является также и условием гибкого реагирования образования на потребности общества и личности в условиях гуманизации высшего образования. Следовательно, особую значимость в рамках развития проблемы самостоятельной работы студентов имеет принцип индивидуализации обучения как источник развития у студентов самостоятельности и творческой активности, итогом которых являются инициативность в интерпретации получаемой информации, творческий подход к её запоминанию, к накоплению и использованию профессионально значимых сведений. Это является актуальной проблемой, решение которой способно дать будущим учителям технологии возможность конструктивной ориентации, имеющей важное значение в будущей профессиональной деятельности.

В технических мастерских школьники получают необходимые умения и навыки, без которых трудно ориентироваться в условиях современного производства и готовить себя к профессиональной деятельности. Основной задачей при этом является формирование базовых умений. Однако широкое применение вычислительных средств, сложных технических устройств становятся повседневной практикой в деятельности промышленных предприятий и производств. В связи с этим изменяется и обновляется школьное техническое (технологическое) образование, которое должно отвечать современному уровню. Поэтому проявляется необходимость разработки и внедрения новых методов обучения будущих учителей технологии основам электрорадиотехники, базирующихся на использовании компьютеров и специального программного обеспечения. При построении модели занятий по электрорадиотехнике с будущими учителями технологии мы ис-

пользовали личностно-ориентированную модель к.п.н. А. А. Плигина, согласно этой модели:

1. Цели обучения взаимно согласовываются преподавателем и с студентами, зачастую преподаватель и студент по отдельности выстраивают собственную систему ожиданий от занятий.

2. Развитие личности, познавательных стратегий в процессе познания и компетенций.

3. Ориентир на самостоятельный поиск, самостоятельную работу, самостоятельные открытия учащегося.

4. Работа строится с каждым студентом, выявление и учет склонностей и предпочтений в процессе обучения.

5. Используются компьютеры и специальное программное обеспечение дидактический материал, варьирующийся для учащихся с разной успеваемостью.

6. Устанавливается объем знаний, рассчитанный для отдельного студента с учетом его познавательных способностей, и подбирается в связи с этим учебный материал.

7. Изучение учебного материала, сложность которого выбирается будущим учителем технологии и варьируется преподавателем.

8. Активность каждого студента с учетом его возможностей и индивидуальных склонностей.

9. Преподаватель предоставляет возможность выбора студенту групповой или самостоятельной работы.

10. Темы прохождения учебного материала согласуются в соответствии с познавательными особенностями ребенка.

11. Открытие действующих законов, закономерностей, способов решения различных задач при совместном участии преподавателя и студента.

12. Сначала оценка собственного ответа учащимся, потом – оценка преподавателя.

13. Совместное использование преподавателем и будущим учителем технологии количественных и качественных способов оценки процесса и результатов познания: учет способов, фактических результатов, объема, фактической разницы стартового и промежуточного результатов.

14. Возможность выбора учащимся объема, сложности и формы домашнего задания.

15. Дополнительная литература по электрорадиотехнике выбираются студентами, а преподаватель согласует различный опыт учащихся в процессе занятия.

16. Преподаватель помогает осознать учащимся их познавательные стратегии, организуя между студентами обмен стратегиями и способами познания.

17. Будущий учитель технологии изначально является автором различных видов творчества, а лишь затем соотносит свои достижения с известными образцами приборов, описанными в литературе.

18. Согласование преподавателем собственного обучающего стиля с познавательными предпочтениями и когнитивным стилем будущего учителя технологии [2].

Таким образом, высокие конечные результаты подготовки будущих учителей технологии могут быть достигнуты при условии, если она организуется с наиболее полным учетом как требований профессии, так и познавательных и потенциальных способностей каждого обучаемого.

Литература

1. Врублевская, Е. С. Индивидуализация содержания самостоятельной работы студентов как фактор развития их профессиональной компетентности [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Е. С. Врублевская. – Магнитогорск, 2002.

2. Плигин, А. А. Сущность модели личностно-ориентированного образования [Текст] / А. А. Плигин // Из опыта построения модели личностно-ориентированного образования школы № 507 ; под ред. А. А. Плигина. – М., 2004.

РАЗДЕЛ 6

Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики

АНДРАГОГИКА – НАУКА ОБ ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ. СОВРЕМЕННЫЕ АНДРАГОГИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

ТАРАСОВА Т. А.

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

В последние годы в сфере дополнительного педагогического профессионального образования наблюдается рост инновационных процессов. Они связаны с обновлением методологии и технологии организации повышения квалификации, с изменением содержания, объема, форм и методов обучения взрослых, характера взаимоотношений между субъектами. Сложившаяся система на сегодняшний день обеспечивает своевременное и систематическое совершенствование профессионального мастерства педагогических кадров всех квалификаций. Однако для непрерывного педагогического образования педагогов все большее значение приобретает применение андрагогических подходов.

«Андрогогика» (от греч. *aner* (родительный падеж), *aneros* – взрослый человек и *agoge* – руководство, воспитание) – одно из названий отрасли педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы образования, обучения и воспитания взрослых. Впервые этот термин был введен в 1833 году немецким историком Александром Каппом. По определению С. И. Змеева, андрогогика – наука об обучении взрослых, обосновывающая деятельность обучающихся и обучающихся по организации процесса обучения. Наряду с

термином «андрагогика» в специальной литературе используются следующие термины: «педагогика взрослых», «педагогика дополнительного образования взрослых», «теория образования взрослых», «теория обучения взрослых».

Становление андрагогики как самостоятельной науки относят к середине 20 века. Ученые многих стран проводили исследования в области образования взрослых, например: М. Ноулз (США), Ф. Пеггелер (Германия), Х. Г. Гротхофф (ФРГ), Б. Самоловчев (Югославия), Д. Колтай (Венгрия), Е. Радлинская (Польша). Тенденции международного сотрудничества по вопросам обучения взрослых представлены в работе конференции двух главных образовательных научных и культурных международных организаций ЮНЕСКО и ООН. На пятой Международной конференции (Гамбург, 1997 г.) образование взрослых было названо «ключом к 21 веку». Его следует рассматривать как составную часть социально-экономических преобразований, обусловленных темпами научно-технического прогресса.

По оценкам американских экономистов ежегодно обновляется 5% теоретических и 20 % профессиональных знаний, которыми должен владеть профессионал. В 60–70-е годы установлена даже своеобразная единица измерения устаревания знаний специалистов – так называемый «период полураспада компетентности», термин, заимствованный из ядерной физики и означающий продолжительность времени, когда в результате появления новой информации этот период быстро сокращался.

В России, в историческом развитии, опыт образования взрослых имел три периода: в дореволюционный, в советский, в современной России. В отечественной науке изучением андрагогических проблем занимались Б. Г. Ананьев, Б. М. Бим-Бад, А. П. Владиславлев, Г. А. Вержицкий, С. Г. Вершловский, В. Г. Воронцова, Б. С. Гершунский, А. В. Гордеева, М. Т. Громкова, А. В. Даринский, С. И. Змеев, И. А. Колесникова, И. В. Крупина, Ю. Н. Кулюткин, Л. Н. Лесохина, Э. М. Никитин, В. Г. Онушкин, Т. С. Панина, И. Э. Савенкова, А. П. Ситник, Г. С. Сухобская, Е. П. Тонконогая и др. Они отмечали, что понятие «андрагогика» является междисциплинарным и, рассматривая его в широком контексте, означает именно непрерывное педагогическое образование. Андрагогика призвана развивать приемы и методы, специфичные для обучения и воспитания взрослых. Поэтому актуальны следующие направления исследований ученых: обучение взрослых с учетом их жизненного опыта; учет личных интересов в сочетании и с интересами служебными; способность и стремление взрослых к самообразованию и самовоспитанию; обучаемость взрослых в зависи-

мости от возраста: от 18 и до глубокой старости; возрастные возможности к переподготовке и перепрофилированию взрослых слушателей курсов; эффективность различных форм и методов в образовании взрослых: преобладание активных форм над академическими; эффективность образования взрослых, формы подведения итогов, контроль за знаниями и многие другие.

Философско-методологическими основаниями системы образования взрослых может и должно быть восприятие современного образования взрослых как человеческого и социокультурного бытия в контексте полноценных и полноправных смыслов динамики жизни взрослого человека. Неклассические подходы: герменевтический, феноменологический и синергетический. В основе герменевтического подхода – философия понимания, признанная как способ бытия, форма теоретической и практической рефлексии и универсальная характеристика любой деятельности взрослого человека. Феноменологический подход направлен на поиск разнонаправленных и разноуровневых онтологических смыслов, появляющихся на пересечении и сопряженности опытов различных взрослых людей, что позволяет увидеть происходящее с позиций другого и других с учетом системы ценностей. Синергетический подход ориентирует на недопустимость отождествления рациональности с жестким наличным знанием, требует учета контекстности и многослойности мышления, допущения стохастичности, неоднозначности, вероятности и необратимости самоорганизующейся системы по отношению к взрослому человеческому обществу.

Взаимообусловленность данных положений обуславливает формирование методологических принципов системы образования взрослых: всеобщность и локальность принятых государственных решений в системе образования взрослых с позиций исторического времени; проектность и реальность функционирования образовательных моделей; контекстуальность содержания и логика эволюционной развернутости процесса образования; управленческая (модельная) эталонность и гуманитарно-онтологический прагматизм образовательной деятельности; непротиворечивая концептуальность и культурная технологичность достижения результатов; прогностическое опережение, верификация и апробация нового целеполагания; презумпция духовной субъектности каждого человека и паритетная консолидация социального партнерства и культурного взаимодействия групп, стран, континентов.

Итак, методологическая интеграция философско-образовательного, психолого-андрагогического и культурно-

технологического направлений определяет ведущие векторы образования взрослых, составляет содержательный баланс идей. Это требует разработки и верификации новых методов психолого-педагогических исследований в области образования взрослых.

Сегодня можно выделить несколько характерных признаков андрогогики, позволяющих составить достаточно целостное представление об образовании взрослых:

1. Образование взрослых выступает как стадийный, целостный пожизненный процесс. Эту особенность образования индийский социолог П. Шукла выразил следующим образом: «Образование больше не может рассматриваться как подготовка к жизни. Оно само – часть жизни». Непрерывность образования как фактор развития личности не сводится к механическому соединению этапов (дошкольное, школьное, вузовское, последи дипломное и т.п.), не извне регулирует ее деятельность, а формируется проблемной ситуацией. В ее подоснове лежит «столкновение» расширяющихся под влиянием образования возможностей выбора с нестандартностью жизненных условий людей на разных этапах их деятельности, в разных социально-профессиональных группах.

2. Пространственная характеристика образования взрослых. Это взаимодействие человека с различными источниками информации на каждом отрезке жизни (лекции, пособия, справочники, рабочие книги и т. п.), в основе которых лежат интересы и цели людей. Степень активности и изобретательности взрослых, по отношению к знаниям, получаемых из разных источников, способы контактов с ними свидетельствуют о направленности их познавательной деятельности, ценностном отношении к культуре в целом и во многом определяет и пространственную непрерывность образования. В этом процессе особую роль играет понимание человеком того, что ему нужно.

3. Личностный параметр образования. Взрослый становится субъектом образовательной деятельности тогда, когда осознает необходимость в пополнении знаний, в приобщении к культуре. Чем богаче мотивация образования, тем глубже осознание его ценности и тем интенсивнее перестраивается вся система целей и средств деятельности человека. Это выражается в формировании целостного характера жизнедеятельности, в котором сочетание труда и учения выступает условием качественного преобразования и совершенствования личности, ее перехода на более высокий и более масштабный уровень мировоззренческих позиций, самостоятельного поиска путей самосовершенствования, постоянного углубления и расширения связей с миром.

4. Структурная (содержательная) характеристика образования взрослых. Как уже отмечалось, на первых этапах своего становления образование взрослых осуществляло, прежде всего, профессионально-компенсаторную функцию. Поэтому профессиональное образование при всей своей ценности не избавляет общество от опасности декультурации. Вместе с тем сложившаяся направленность общего образования также далека от реализации провозглашенных гуманистических принципов, а введенные в системы высшего образования общеобразовательные курсы зачастую носят чисто информационный характер.

5. Институциональная характеристика образования взрослых. Система образования состоит из следующих компонентов: формальное, неформальное и информальное образование.

6. Формальное образование преимущественно строится по возрастному признаку. Оно иерархически структурировано, охватывая все ступени: от среднего образования (для взрослых) до учреждений последиplomного образования, призванных повышать квалификацию специалистов или содействовать в их переквалификации.

Неформальное образование протекает вне рамок обычной системы образования, но вместе с тем оно носит целенаправленный и систематический характер. Наиболее распространенные виды учреждений неформального образования – общественные организации, кружки, семинары, а также занятия с репетитором и т.п.

Информальное образование – один из действенных каналов подключения безграничного образовательного потенциала общества к системе образования взрослых через повседневную жизнедеятельность человека (общение, чтение, посещение учреждений культуры, средства массовой информации и т.п.). Рассмотренные институты взаимно дополняют друг друга и расширяют возможности удовлетворять потребности взрослых в сфере образования

С. И. Змеев выделил пять специфических отличительных характеристик, которыми обладает взрослый и на их основе составил андрагогическую модель обучения.

Андрагогическая модель обучения – организация деятельности обучающегося и обучающего, основанная на семи основных посылах:

1. Обучающемуся принадлежит ведущая роль в процессе своего обучения.

2. Взрослый обучающийся стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя таковым.

3. Взрослый обучающийся обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого,

зован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег.

4. Взрослый человек обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели.

5. Взрослый обучающийся рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств.

6. Учебная деятельность взрослого обучающегося в значительной степени детерминирована временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют процессу обучения.

7. Процесс обучения взрослого обучающегося организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах: планирования, реализации, оценивания, и в определенной мере коррекции.

Таким образом, андрагогика, по С. И. Змееву, снабжает педагога необходимыми ему умениями, знаниями, навыками по планированию, реализации, оцениванию и коррекции процесса обучения взрослых, отбору необходимого содержания, форм, методов, источников, средств обучения, Она способствует учету возрастных психофизиологических, социальных, профессиональных особенностей, использованию жизненного опыта обучаемых, учит совместной постановке целей обучения и пути их достижения.

Во многих прогрессивных школах для взрослых образовательные процессы строятся в соответствии с идеями так называемого «не директивного обучения» Алана Роджерса. Эти идеи просты и могут быть представлены в обобщенном виде и сводятся к следующему:

- чтобы быть эффективной, любая программа обучения должна учитывать процесс взросления, самовыражения и самоопределения каждого учащегося;

- взрослые вовлечены в непрерывный процесс развития. Скорость и направление обучения и изменения могут варьироваться применительно к разным моделям, однако все люди активно вовлечены в динамичный процесс изменений;

- каждый обучаемый привносит в обучение собственный опыт, знания и эмоции;

- взрослые обычно приходят обучаться с определенными намерениями. Обучение подразумевает и включает в себя признание целей, намерений, мотиваций и чаяний обучающихся, хотя зачастую различных, и противоречивых. Все это лежит в основе решения учиться;

– базируясь на собственном прошлом опыте, взрослые вносят в обучение определенные ожидания относительно как способов обучения, так и собственных способностей к обучению;

– каковы бы ни были условия и причины обучения, все взрослые приходят обучаться из конкретной социальной среды и предъявляют к обучению требования, которые обусловлены целым рядом взаимоотношений – с родными, друзьями, соседями, коллегами по работе и т. д.;

– все взрослые уже развили в себе (осознанно или не осознанно) собственный метод продвижения к цели в соответствии с их требованиями к обучению и совершенствованию, т. е. они обладают собственными определенными моделями обучения.

Таковы подходы Алана Роджерса к проектированию образовательных процессов со взрослым контингентом обучающихся. Эти идеи обоснованы и апробированы во многих странах мира: в дистанционном обучении, бизнес обучению.

Представляют интерес и мысли отечественного педагога М. Т. Громковой – ведущего специалиста по образованию взрослых. В ее понимании основой структурирования содержания научного знания, а стало быть, и педагогическим является системный подход. Все эти теоретические идеи и подходы М. Т. Громковой представляют большой интерес.

Т. А. Коноваленко в своем исследовании подчеркивает, что существуют потребности личности и общества в более совершенном процессе обучения взрослых, построенном на основе организации самостоятельной работы; массовая практика высшей школы не в полной мере отвечает этим потребностям, так как процесс обучения строится на дидактических положениях общеобразовательной школы.

Таким образом, в настоящее время образование взрослых является тем критерием, который фундаментально разделяет людей в обществах всего мира на активную, культурно самоопределившуюся элиту, констатирующую свои собственные ценности на основе опыта, и маргиналов современной экономики, лишенных информации, ресурсов и власти. Гибкое сетевое общество информационной эпохи стабильно только тогда, когда андрогогика становится многомерно непрерывным образованием на протяжении всей жизни. По словам М. Кастельса, «информационное общество – это общество высокообразованных взрослых».

Литература

1. Введенский, В. Н. Непрерывное профессиональное образование [Текст] / В. Н. Введенский // Социально-гуманитарные знания. – 2004. – № 3. – С. 208.
2. Вершловский, С. Непрерывное образование как фактор социализации [Текст] / С. Вершловский. – М., 2000.
3. Вержицкий, Г. А. Теоретические основы технологий образования взрослых [Текст] / Г. А. Вержицкий, О. А. Добрынина // Проблемы и перспективы развития образования взрослых : материалы науч.-практ. конф. – Новокузнецк : ИПК, 2001. – Ч. 1. – С. 50–54.
4. Волков, Ю. Г. Дополнительное профессиональное образование – новый социальный институт в России [Текст] / Ю. Г. Волков // Социально-гуманитарные знания. – 2004. – № 3. – С. 18–207.
5. Громкова, М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых [Текст] : учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студентов вузов / М. Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ–ДАНА, 2005. – С. 278.
6. Концепция развития образования взрослых в России на 2001–2005 годы.
7. Некрасов, В. С. Образование взрослых в философско-социальном измерении: парадигмы и жизненный смысл [Текст] : автореф. дис. ... канд. филос. наук / В. С. Некрасов – Екатеринбург, 2003. – 23 с.
8. Никитин, Э. М. Андрагогика: история и современность: учеб. пособие [Текст] / Э. М. Никитин, А. П. Ситник, И. Э. Савенкова, И. В. Крупина. М. : АПКИПРО, 2003. – С. 6–17.
9. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / под ред. Б. М. Бим-Бада ; редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – С. 17, 188.
10. Подобед, В. И. Образование взрослых: методологический аспект [Текст] / В. И. Подобед, В. В. Горшкова // Педагогика. – 2003. – № 7. – С. 30–37.
11. Koltai, D. Theoretical, economic and regional issues of adult education / D. Koltai. Bonn : Institute for International Cooperation of Adult Education Association (IIZ/DYY), 2002. – P. 109–131.

ЛИЧНОСТНЫЕ ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ДОЛГОЛЕТИЕ В ПРОБЛЕМНОМ ПОЛЕ АНДРАГОГИКИ

ПАНОВА Н. В.

*г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургская академия постдипломно-
го педагогического образования*

Личность педагога влияет на становление профессионализма и его профессиональное долголетие. Данная проблема является одной из важных в развитии и образования взрослых. Андрагогами, педагогами, психологами выделяется определенная связь исследования концепции «Я» педагога и личностными его социальными категориями. Категория «Я» служит объектом самопознания, которой присуще многоуровневость и иерархичность.

Эмоциональный компонент Я-концепции, связан с оценкой педагога самого себя и проявляется в системе самооценок через самоуважение и уровень притязаний, которые реализуются в процессе совершенствования.

Поведенческий компонент Я формируется на базе отношений к окружающим и самому себе.

Мотивационный компонент – Я выражает регуляцию деятельности педагога в системе интегрированных аффективных и когнитивных процессов.

Процесс самоутверждения педагога связан с поиском совершенствования профессиональной деятельности за счет идеалов. И. В. Барышникова полагает, что в процессе педагогической деятельности, проявляющейся в личностном росте, разворачиваются потенциальные возможности педагога в ежедневном педагогическом труде [6, с. 12]. Взаимодействие социальных ролей Я педагога включает ряд подходов, которые рассматривают различные аспекты профессионального педагогического долголетия, среди которых: возрастной подход, энергетический, обеспечивающий устойчивость Я педагога; интеграционный, изучающий целостность личности, функциональный, раскрывающий Я в самооценке педагога.

Множественность Я развивается в процессе самоактуализации личности педагога на основе позитивного отношения к себе со стороны других, служит регулятором поведения личности: способствует достижению внутренней согласованности личности, определяет характер и особенности приобретенного опыта.

Духовность Я педагога имеет ряд уровней: экзистенциальный, феноменальный, ментальный; с рядом функций (побуждающая, направляющая, смыслообразующая, когнитивная, коммуникативная, чувственная) (И. В. Барышникова [6, с. 61–63]). Наличие жестко структурированной или одновременно гибкой и устойчивой Я-концепции влияет на творческую деятельность педагога; переструктурирование Я-концепции влечёт за собой изменение жизненной стратегии личности.

Избирательное отношение педагога к отдельным видам деятельности характеризует профессиональные интересы и зависит от содержания труда.

По мере освоения деятельностью профессиональный интерес педагога обогащается, включая в себя все новые стороны и связи.

Эволюционный процесс любого уровня требует решения трех взаимосвязанных проблем: 1) накопления информации, 2) ее трансляции, 3) перехода к самоорганизации, которые обеспечиваются через постоянное профессиональное обучение и самоусовершенствование.

Педагог может познавать лишь некоторую часть объективного мира действительности, которую мы считаем объективной жизненной ситуацией в соответствии с индивидуальной картиной мира. Реальное содержание действительности, по мнению Е. Е. Вахромова, всегда шире индивидуальной картины мира [13]. Каждое воспринимаемое и осознаваемое событие в жизни педагога является предпосылкой для изменения индивидуальной картины мира и, следовательно, жизненных планов и методов их исполнения.

А. Адлер отмечает, что формирование жизненных планов формируется под влиянием личного опыта педагога, особенностей личности, основными жизненными задачами, с которыми сталкивается педагог, позволяют развивать жизнь в той среде, в которой он находится [3]. Отечественные психологи выделяют три основных типа стратегий жизни: стратегия благополучия, стратегия жизненного успеха, стратегия самореализации. Содержание этих стратегий определяется характером социальной активности личности.

Потребительская активность является основой стратегии жизненного благополучия, стратегии жизненного успеха служит мотивационная (достиженческая) активность, рассчитанная на общественное признание; для стратегии самореализации характерна творческая активность. В жизни встречаются, скорее, смешанные типы: т.к. педагоги в разной степени, стремятся к благополучию, успеху и самореализации, к разному масштабу реализации этих стратегий. Выделяют две группы жизненных стратегий, основанных на преобладании внутрен-

них и внешних стремлений: внешние, стремления основаны на материальном благополучии, внутренние, стремления основаны на ценностях личностного роста, здоровья, любви, служении обществу. Обнаружена зависимость уровня психического здоровья от выбора той или иной группы стремлений и удовлетворенности жизнью. Таким образом, жизненные цели, являясь чертами идеального образа жизни педагога, можно отнести к качественным характеристикам жизненной стратегии, поскольку они отражают то, к чему стремится педагог. К количественным характеристикам жизненной стратегии мы относим ответственность и осмысленность жизни, поскольку они оказывают влияние на удовлетворенность жизнью, реализацию жизненных целей педагога. Проблема стратегии жизни тесно связана с вечной проблемой смысла жизни, и если первая отвечает на вопрос как жить, то вторая ради чего жить, что напрямую соответствует смыслам, стремлениям и профессиональному долголетию. Принятие ответственности за каждый жизненный выбор позволяет человеку почувствовать свою жизненную силу. С. Л. Рубинштейн назвал человека субъектом собственной жизни [30].

А. Адлер отмечал, что человек избирательно преобразует и интерпретирует опыт, жизненные цели, стиль жизни [3]. Способность педагога выйти за рамки социальных стереотипов, считает Е. П. Варламова, позволяет ему преобразовать свой опыт и найти место в жизни [12]. А. Маслоу считал, что в творческом человеке, коим является педагог, сочетаются качества зрелой и независимой личности с открытостью и свежим интересом ко всему новому [23]. Целью является достижение совершенства. Такой человек всегда озабочен своим творческим развитием.

Гуманистическая педагогика предполагает суверенитет личности, основанный на правах человека перед обществом и коллективом. Д. Бьюдженталь сформулировал пять основных постулатов гуманистической педагогики:

1) Человек как целостное существо превосходит сумму своих составляющих: изучение его частных проявлений не позволяет понять его в целостности;

2) Человеческое бытие разворачивается в контексте человеческих отношений: которые не могут быть объяснены теорией, не принимающей в расчет межличностный опыт;

3) Человек осознает себя и не может быть понят наукой, не учитывающей его непрерывного, многоуровневого самосознания;

4) Человек не является пассивным наблюдателем процесса своего существования: он сам творит свой собственный опыт;

5) Человек обращен в будущее, в его жизни есть цель. Важнейшей задачей гуманистической педагогики является переживание собственного опыта, который «вырастает» на протяжении жизни в процессе самоактуализации [11]. На первый план выдвигаются качества, ставящие человека в равное положение с обществом: долг и ответственность, которые осмысляются и переходят в качества интеллектуальной сферы сознания. В педагогической деятельности учитель, как нравственный субъект, может и способен предписать себе принципы педагогического долга и моральной ответственности — «не навреди» для учителя. Одна из главных задач нравственности педагога С. А. Днепров видит в осмыслении и усвоении этико-педагогических понятий в педагогической деятельности [4, с. 25.].

Самоактуализация это, прежде всего, осознание, мыслительная (когнитивная) деятельность. Самореализация педагога проявляется в построении и корректировке, перестройке «концепции Я», осознании результатов предшествующей деятельности. Самоактуализация педагога предполагает наличие активности с чувством свободы, необходимой для возможности действовать целеустремленно. А. Маслоу [23] выделяет особые личностные характеристики, свойственные педагогу: слышать себя: чувства и мысли и жизни, тенденцию ЖИТЬ полно и насыщенно. «...Нам необходим такой человек, который бы досконально знал самого себя, стремился к полной актуализации своего потенциала и т.д. (А. Маслоу [24; с. 32]). Необходимо изменить отношение к каждому педагогу, доказывает И. Д. Егорычева, рассматривая педагога как самостоятельную ценность, направляет особые усилия на предоставление оптимальных условий для самореализации педагога, как андрагогической деятельности. Рассматривая проблему самореализации, Э. В. Галажинский отмечает: «...Это массовое осознание возможности включения сущностных сил человека в эволюцию, которое проявляет себя в феноменах стремления людей к саморазвитию в осуществлении эволюционного процесса» [5, с. 36]. Л. А. Коростылева отмечает: самореализация педагога — проблема не только междисциплинарная, но и межпарадигмальная, в силу того, что в настоящее время не существует единой парадигмы представления о самореализации личности педагога [20]. Самореализующейся личности присуща честность, осознанность, интерес, в целом характеризующая зрелость педагога. Способность к самопознанию, считает И. Д. Егорычева, развивается аспект актуализации личности педагога [19, с. 28–30]. Становление сущностных сил педагога есть процесс их «выращивания» (Г. С. Батищев [8]). Самореализация по Г. С. Батищеву понимается как процесс определенных сил личности в многообразном социальном

контексте [7]. По мнению Д. А. Леонтьева, стремления человека к самореализации лежат не всегда в осознаваемом стремлении к бессмертию, но «может осознаваться, как стремление продвинуть знание, улучшить условия, передать другим знания и опыт, раскрыть людям смысл, именно осознание конечности своего существования порождает у человека стремление выйти за зону конечности и с наибольшей полнотой реализовать себя в мире своей жизни» [5, с. 156–175], продлить профессиональное долголетие.

Открытость системы «личность» по отношению к миру, подсистемой которого он является, определяет необходимость рассматривать динамику его развития как процесс приобретения им качественно новых свойств, роста самосознания и разнообразия форм активности. Целью самореализации является желание человека стать «самим собой», причем это стремление заложено в каждом от рождения, для развития своих возможностей, развивать все свои способности, чтобы сохранять и развивать собственную личность. Долго накапливаемые упорным трудом количественные изменения, приносят проявляющиеся новые качества, характеризующее в практике жизни как определенная социальная или личная компетентность. Такого рода осознание приносит и пиковые переживания, которые отражают состояние счастья, и положительную оценку происходящего. Самоактуализация открывает возможность не пытаться «любой ценой» отстаивать завоеванные на предыдущем этапе жизни «высокие» позиции, а при неудовлетворенности или чувстве пресыщения - осваивать новые области применения своих сил, в том числе новые профессии, самоактуализация есть проявление к саморегуляции [9; 10]. Маслоу советует: «действуйте в соответствии с высшими ценностями, и в должный час пиковые переживания настигнут вас сами». В этих положениях родство гуманистической и экзистенциальной психологии и психотерапии [23]. Благодаря пиковым переживаниям, педагогическая деятельность становится осмысленной и важной, обретает способность строить планы на будущее. Наличие подобных идей в педагогической деятельности возможно лишь при наличии высокого чувства ответственности за свою жизнь. Если педагог не вовлекается в реализацию своего жизненного проекта, то в этом случае, считает Н. Аббаньяно «его жизнь рассеивается в лишенных смысла обстоятельствах» [1].

Способность чувствовать и понимать мир другого обобщены в понятие «эмпатия», которая входит в структуру педагогических способностей и создает особую эмоциональную атмосферу, способствующую гармоничному личностному развитию учителя. Педагогический процесс порождает потребность в новых взаимоотношениях учи-

телей и учеников, имеющих своей целью воспитание свободной личности. Эмпатические способности педагога являются условиями развития творческих личностных особенностей, сопровождающих педагога на протяжении его продолжительной жизни. Существующие направления в объяснении эмпатии выделяют как 1) понимание чувств другого; 2) вчувствование в событие; 3) аффективная связь с другими. Эмоциональный канал эмпатии помогает учителю входить в эмоциональный резонанс с учащимися, который, как считает Л. В. Темнова, дает возможность педагогу действовать в условиях дефицита информации, опираясь на опыт [7, с. 23–34].

Цельность личности – не природный дар, а социальное качество психического развития личности педагога. Это качество возникает и формируется в процессе реальной общественной жизни педагога, развития мировоззрения и характера. Цельность педагога не может быть достигнута, когда человек живет лишь своей внутренней жизнью, не участвует в общественной жизни, не обладает твердыми убеждениями и ограничивается лишь привычным кругом привязанностей. Б. Г. Ананьев считает, что в таких условиях происходит дробность личности, разрыв между умом и волей, потребностями и способностями [2]. С. Л. Рубинштейн подчеркивал очень поздний срок начала филогенеза воли, в которой поведение людей регламентируется не только нравственностью, но и правом, «разумная» воля руководствуется нравственным императивом: требованиями долга и моральной ответственности. Духовный уровень соответствует научному педагогическому сознанию, который способствует сохранению нравственных устоев педагога, а, значит и обеспечивает долголетие. Целостность личности педагога выступает как системная составляющая, наполненная подсистемой внутренних ценностей и ценностей социальных. Целостность педагога может представлять собой тот же процесс, только взаимодействующий и резонирующий с его духовностью. Жизненный путь педагога при этом, который мы рассмотрим в системе динамических личностных факторов, – это история событий по решению проблем в динамически меняющейся социальной ситуации. В этом ключ к пониманию развития личности – того, как она формируется, совершая свой жизненный путь». С. Л. Рубинштейн первым ввел в теории личности проблематику «жизненного пути» [30]. Детальная проработка проблемы «жизненного цикла человека» является заслугой Б. Г. Ананьева, который выделяет «важнейшие с точки зрения развития личности характеристики – старт, кульминационный момент высших достижений в избранной деятельности и финиш», показывает зависимость кульминации от момента старта, а старта от истории воспита-

ния личности. Он определяет жизненный путь человека как историю «формирования и развития личности в определенном обществе, определенного поколения» [4]. Проблема смысла жизни, ценностных ориентиров педагога является одной из центральных при рассмотрении проблемы самореализации в целом, считает К. Обуховский, т.к. смысл жизни проходит путь от мечты до жизненных перспектив и жизненного идеала [28]. Процесс формирования смысла жизни педагога – процесс становления личностной зрелости педагога. Содержанием деятельности педагога является умение педагога составлять программу достижения этих смыслов, воплощения предназначения, которая будет выступать регулятором его активности. В качестве важнейших личностных приобретений, выступают, на наш взгляд, составлять жизненную программу на основе умения делать осознанный, ответственный выбор, что по исследованиям Л. А. Коростылевой, представляют блоки «могу», «хочу», «надо» [20].

Смысл выступает нестойким, определяющим поведение педагога ситуативным приспособительным интересами является основой формирования «зависимого типа личности». Все, что требуется от педагога – выбрать «правильное» решение, полностью довериться его лидерам (Е. Е. Вахромов [13]), отказаться от собственного Я в пользу коллективного Я, и терпеливо ждать результата. К. А. Абульханова-Славская выделяла смысл жизненной стратегии как выбор способа жизни, разрешение противоречия «хочу» и создание условий для самореализации, творческого поиска. По ее мнению, личность можно назвать зрелой, если она способна устанавливать порог удовлетворенности материальными потребностями и направляет свои жизненные силы на другие цели [2, с. 15]. Стратегии жизни педагога, по мнению И. В. Барышниковой [5, с. 12–16.] отражает: 1) устойчивость педагога; 2) активность в сопротивлении негативным обстоятельствам; 3) интегрированность личности педагога в жизненной перспективах.

Личностная перспектива определяет готовность педагога к будущему. Жизненная перспектива, таким образом, – это система оптимальных жизненных отношений, имеющих множество возможностей, представленных в обобщенных идеях. Исследуя генезис профессионального самосознания личности, О. В. Москаленко [26, с. 180.] рассматривает четыре генеральных фактора: мотивация к достижению высокого уровня профессионального мастерства; профессиональное субъективно-ориентированное обучение; направленность личности на овладение данной профессией; оптимальный временной промежуток [25, с. 188]. Среди значимых условий формирования устойчивой про-

фессиональной мотивации выделяется: общественный престиж; высокий социальный статус педагога; создание системы формирования высокого уровня профессиональной мотивации.

Усиление профессиональной мотивации деятельности педагога возможно при стимулировании творческого потенциала, совершенствовании духовных качеств, углубленного осмысления и переосмысления опыта, творческого преобразования и адаптацию к новым условиям педагога. Профессиональная мотивация выступает как внутренний движущий фактор развития профессионализма и личности, как основу профессионального долголетия, на которую влияют объективные факторы, возрастные особенности: черты характера, склонности, способности, и субъективные факторы: потенциал личности, высокие профессионально-личностные стандарты, потребность в самоутверждении, достижении, потребность в признании, самовоспитание, саморазвитие. Стремления педагога к успеху является функцией трех переменных: мотива стремления к успеху, достоверности достижения успеха, привлекательности в данной ситуации. Педагогам с мотивом стремления к успеху присущи такие особенности: активный поиск информации; готовность взять на себя ответственность и решительность в неопределенных ситуациях; интенсивность стремления к цели; желание делать работу, которую можно реально выполнить; отсутствие энтузиазма к решению простых задач; большое упорство в случае возникновения препятствий.

Задача формирования профессионального долголетия личности учителя ориентирована на непрерывное саморазвитие и приоритет общечеловеческих ценностей. И. Д. Демакова считает, что в качестве личностных особенностей педагога могут выступать: уважение; умение творчески организовать педагогический процесс; заниматься исследовательской деятельностью [16, с. 141–146.]. Л. И. Маленкова к личностным качествам педагога относит здоровый образ жизни, постоянное развитие, т.е. «активное самоусовершенствование»; умение заинтересовать собой, проявление великодушия, педагогическое счастье [22, с. 126–127]. Личностные качества учителя, необходимые для эффективной работы: стремление к максимальной гибкости; умение придать личностную окраску преподаванию; эмоциональная уравновешенность, уверенность в себе, жизнерадостность.

1. Таким образом, формирование необходимого набора личностных факторов профессионального долголетия считается в настоящее время центральной проблемой развития человека, которую пытаются решать совместными усилиями педагогика и практическая психология.

2. Существование теории самоактуализации не дает готовых ответов, не облегчает, а проблематизирует жизнь педагога, ставит его перед экзистенциальным выбором, который заключается в том, что педагог активно действует ради реализации своего проекта жизни.

3. Я-концепция предполагает интегративный подход, который реализуется не только на горизонтальных уровнях, но и на вертикальных уровнях научного познания.

4. Актуализация собственного Я педагога состоит в постоянном стремлении развиваться в направлении все большей сложности, зрелости, компетентности; предполагает знание своего внутреннего опыта и совершенствования имеющихся знаний.

Литература

1. Аббаньяно, Н. Введение в экзистенциализм [Текст] / Н. Аббаньяно. – СПб. : Алетейя, 1998.

2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни [Текст] / К. А. Абульханова-Славская. – М., 1991. – 303 с.

3. Адлер, А. Практика и теория индивидуальной психологии [Текст] / А. Адлер. – М. : Фонд «За экономическую грамотность», 1995.

4. Ананьев, В. А. Психология здоровья: синтез знаний о личном росте [Текст] / В. А. Ананьев // Вестник психосоциальной и коррекционной работы. – 1995. – № 3.

5. Барышникова, И. В. Интегративный подход к исследованиям Я [Текст] / И. В. Барышникова. – М., 1999. – С. 12–18.

6. Барышникова, И. В. К понятию «Я» в психологии // Личность: проблемы формирования и развития [Текст] / И. В. Барышникова. – М. : Институт молодежи, 1998. – С. 61–63.

7. Батищев, Г. С. Деятельностная сущность человека как философский принцип [Текст] / Г. С. Батищев // Проблема человека в современной философии. – М., 1969.

8. Батищев, Г. С. Педагогическое экспериментирование [Текст] / Г. С. Батищев // Советская педагогика. – 1990. – № 1. – С. 94–97.

9. Бурлачук, Л. Ф. Психология жизненных ситуаций [Текст] / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – М. : Российское педагогическое агентство, 1998

10. Бурлачук, Л. Ф., Морозов СМ. Словарь-справочник по психодиагностике [Текст] / Л. Ф. Бурлачук. – СПб. : Питер-Ком, 1999. – 528 с.

11. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта [Текст] / Дж. Бьюдженталь. СПб. : Питер, 2004.

12. Варламова, Е. П., Степанов С.Ю. Психология творческой уникальности человека: Рефлексивно-гуманистический подход [Текст] / Е. П. Варламова. – М. : Изд-во ИП РАН, 1998.
13. Вахромов, Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации [Текст] / Е. Е. Вахромов. – М. : Международная педагогическая академия, 2001.
14. Вахромов, Е. Е. Экзистенциальные мотивы аномального поведения [Текст] / Е. Е. Вахромов. // Прикладная психология и психоанализ. – 2001. – № 1–2.
15. Галажинский, Э. В. Системная детерминация самореализации личности [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук / Э. В. Галажинский. – Томск, 2002.
16. Демакова, И. Д. Гуманизация пространства детства [Текст] / И. Д. Демакова // Народное образование. – 2001. – № 4. – С. 167–172.
17. Деркач, А. А. Психолого-акмеологические основы изучения и развития рефлексивной культуры госслужащих [Текст] / А. А. Деркач, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов. – М., 1998. – С. 122.
18. Днепров, С. А. Генезис научного педагогического сознания [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С. А. Днепров. – Екатеринбург, 2000. – С. 22–29.
19. Мир психологии [Текст]. – 2005. – № 3 (43). – С. 11–22.
20. Коростылева, Л. А. Психология самореализации личности: брачно-семейные отношения [Текст] / Л. А. Коростылева. – СПб. : Изд-во СПб. ун-та, 2000.
21. Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности [Текст] / Д. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
22. Маленкова, Л. И. Воспитание в современной школе [Текст] / Л. И. Маленкова. – М. : Педагогическое общество России, Издательский Дом «Ноосфера». – 1999. – 300 с.
23. Маслоу, А. / Мотивация и личность [Текст] / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999.
24. Маслоу, А. Психология бытия [Текст] / А. Маслоу. – М. : Рефл-бук; Киев : Ваклер, 1997.
25. Москаленко, О. В. Акмеологические основы профессионального самосознания личности [Текст] / О. В. Москаленко. – Астрахань, 2000. – С. 188.
26. Москаленко, О. В. Психолого-акмеологические особенности самосознания личности [Текст] / О. В. Москаленко. – Астрахань, 1996. – С. 8–180.

27. Обуховский, К. А. Психология образа деятельности [Текст] : автореф. дис.... канд. психол. наук / К. А. Обуховский. – Минск, 2000. – С. 12–14.

28. Обуховский, К. Психология влечений человека [Текст] / К. Обуховский. – М., 1972.

29. Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М., 1957. – С. 256–257.

30. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 1998.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ. ВИТАГЕННЫЙ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ ОПЫТ В ОБРАЗОВАНИИ ВЗРОСЛЫХ

СВАТАЛОВА Т. А.

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

В Концепции развития образования взрослых в России на 2001-2005 гг. говорится: «образование взрослых – это образование лиц, выполняющих социально значимые продуктивные роли (гражданина, работника, члена семьи) и обладающих определенной физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, относительной экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточным для ответственного самоуправляемого поведения» [9]. И далее «... образование взрослых – составная часть системы образования, ее относительно обособленное подразделение, основной задачей которого является содействие всестороннему развитию человека в период его самостоятельной жизни. Известно, что образование взрослых, которое принято называть дополнительным, является одной из наиболее интенсивно развивающихся подструктур системы непрерывного образования. Более того, существует точка зрения [10], что исторически дополнительное образование выступает предпосылкой и условием развития основного, является той «клеточной тканью», в которой формируется и структура основного образования». Образование есть постоянная реорганизация и перестройка опыта, как опыта личностного, так и опыта культуры [4].

Образовательная деятельность взрослых имеет ряд отличительных особенностей, связанных с потребностью в обосновании (смысле) обучения, потребности в самостоятельности, личным и профессио-

нальным опытом. Анализ теоретических источников, в частности, работ Б. Бим-Бада, С. И. Змеева, Г. С. Абрамовой, А. А. Бодалева, Ю. Н. Кулюткина, Л. И. Анцыферовой, М. Т. Громковой, Б. Д. Бадмаева, В. Г. Онушкина и др., позволяет утверждать, что взрослые обучающиеся отличаются специфическими особенностями.

Так, В. Г. Онушкин считает, что «сам факт включения взрослого человека в активную общественную и трудовую жизнь заставляет рассматривать его образовательную деятельность не саму по себе, а в целостном контексте социально-экономических, психологических и педагогических аспектов этой деятельности, во взаимосвязи образования с жизнью и трудом».

Экспериментальные данные о возрастных изменениях взрослых людей освещены Б. Г. Ананьевым, Г. С. Абрамовой, Ю. Н. Кулюткиным. Установлено, что педагогические и интеллектуальные возможности человека достигают «пика» к периоду его зрелости, вступления в общественно-трудовую деятельность и что уровень развития не снижается в последующие периоды жизни.

Рассмотрим разные подходы к определению «взрослости».

В науке «взрослость» (зрелость) считается периодом наивысшего развития духовных, интеллектуальных и физических способностей человека, проявление развитого чувства ответственности, потребности в заботе о других людях, способности к активному участию в жизни общества. С. Г. Вершловский в своих исследованиях взрослость рассматривает как этап жизненного цикла. И. С. Кон дает характеристику понятия «критерий взрослости». В это понятие он включает «такие факторы, как начало трудовой деятельности и завершение образования, экономическая самостоятельность и получение гражданских прав, вступление в брак и служба в армии – для юноши». Ю. Н. Кулюткин определяет взрослого человека как «прежде всего, социально сформированную личность, способную к самостоятельному и ответственному принятию решений в соответствии с нормами и требованиями общества». Ученый отмечает субъектность взрослого человека, которая проявляется в таких качествах личности, как сознательность в выборе жизненных целей; осознанность способов их достижения; ответственность за результаты и последствия своих поступков; самоуправление своим поведением; свобода воли – осознание своего права на произвольный выбор своего способа действий.

Взрослость имеет и некоторые общие закономерности.

Ранняя взрослость – овладение ролью взрослого, правовой зрелостью, избирательными правами, экономической ответственностью, т. е. полным включением во все виды социальной активности.

Средняя зрослость – происходит консолидация социальных и профессиональных ролей, устанавливаются постоянные социальные связи и т.д., одни из которых на стадии поздней зрослости ослабляются, а другие укрепляются.

Специфика «зрослости» как психологической категории имеет в контексте задач профессиональной переподготовки специалистов первостепенное значение.

Психофизиологические особенности зрослых получили отражение в исследованиях Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, И. С. Кона, А. И. Леонтьева, Ю. Н. Кулюткина, С. Г. Вершловского, С. И. Змеева.

В психологии обучения зрослых Ю. Н. Кулюткин выделил проблемы: зрослого человека как субъекта учения и личностных механизмов, определяющих психологические особенности учебной деятельности зрослых.

Зрослый человек, включаясь в учебную деятельность, принимает на себя социально-психологическую роль учащегося, а это меняет его психологическое отношение к процессу обучения, учебная деятельность рассматривается зрослым через призму его практической деятельности, соотнося полученные знания со своими практическими запросами, зрослый человек, сам старается определить цели своего учения, выбрать его формы и методы, регулировать процесс своего учения, оценивать успешность своих достижений.

У зрослых обучаемых по сравнению с молодыми в большей степени преобладает субъективизм, консерватизм и авторитарность. В совокупности они препятствуют усвоению нового и, более того, мешают слушателю занять позицию ученика.

Возрастные рамки зрослого периода жизни человека, определяются учеными по-разному: Б. Г. Ананьев относит зрослость 21–65 годам, Ю. Н. Кулюткин к 16–70 годам, некоторые ученые от 30 лет до 70 лет. В период зрослости главными сторонами жизни являются профессиональная деятельность и семейные отношения и соответственно происходит реализация и полное раскрытие человека в этих сферах, при этом существует вероятность возникновения кризиса (40 лет), когда человеку приходится еще раз перестраивать свой жизненный замысел, вырабатывать во многом новую «Я-концепцию». С этим могут быть связаны серьезные перемены в жизни, вплоть до смены профессии и создания новой семьи.

Э. Клапаред полагал, что человек, достигая в зрелости своего расцвета и, соответственно, пика профессиональной продуктивности, затем прекращает свое развитие профессионального мастерства, творческого потенциала.

Существуют и противоположные точки зрения. Например, известный психолог Б. Г. Ананьев отмечает: «Период снижения продуктивности может быть временным, после чего может наступать новый подъем, новая кульминация, которую по зрелости достижений трудно сопоставить с предшествующими. Имеется довольно много людей, продолжающих свою творческую деятельность и после 60–70 лет». Он так же сделал важный вывод, который заключается в том, что уровень развития интеллекта взрослого человека на разных этапах возрастной эволюции остается достаточно высоким. Во всяком случае, никаких резких спадов в динамике этих функций не наблюдается. Если на одних этапах быстрыми темпами развивается, например, память, на других – мышление. Было выявлено также, что с возрастом различные функции становятся все более взаимосвязанными, это позволяет человеку компенсировать недостатки в развитии одной функции за счет более высокого развития другой

Цель профессионального повышения квалификации – подготовить специалистов к качественно новому уровню деятельности. Перестройка деятельности сопряжена с многоуровневой перестройкой личности. В связи с этим должны быть максимально осознаны возможности периодов возрастных кризисов, когда человек находится в поиске, самодвижении.

По мнению некоторых ученых (Д. И. Фельдштейн), процесс личностно-профессионального саморазвития связан с пороговыми состояниями, при переходе через которые наблюдаются профессионально значимые, качественные изменения личности, которые должны осуществляться в условиях, обеспечивающих им реализацию собственной стратегии развития, включение механизмов саморазвития. В науке эти состояния получили название «кризиса идентичности». «Кризис идентичности» (отождествление себя с определенной группой) сопровождает развитие человеческой личности на переходных этапах возрастного развития. Существует взаимосвязь индивидуальных «кризисов идентичности» и социально-психологических явлений, вызванных изменениями в социально-экономической и политической жизни общества. Прохождение психологических кризисов выводит человека на новые этапы развития и совершенствования. Эту идею развивает и Б. С. Братусь, анализируя проблему развития личности в зрелом возрасте, – у человека возникают определённые и, порой, достаточно драматичные переходы к основам смысловой ориентации основных видов деятельности. Обычно эти кризисные периоды проходят более сглажено, интериоризированно и менее демонстративно, чем кризисы детства. Однако общая тенденция к периодическим и

достаточно существенным изменениям личности в зрелом возрасте несомненна».

Перед организаторами обучения стоит задача в нахождении механизмов активизации субъектного участия личности в собственном самопреобразовании, разрешении внешних и внутриличностных противоречий, в осознанной перестройке профессиональных стереотипов.

В психологической науке под профессиональной переориентацией с позиции концепции Э. Эриксона понимается сложный процесс смены субъектом труда своей Я-идентичности, являющейся стержневым процессом переподготовки.

В исследовании ученого Л. П. Трапиной выявлены основные противоречия в переориентации личности взрослого человека в процессе профессионального переобучения. Основные противоречия исследователем видятся между выработанными человеком образцами и нормами профессионального и бытового поведения и изменившимися новыми условиями жизни и труда; между желанием трудиться по своей специальности и невозможностью продолжать трудовую деятельность в силу разных причин; между Я-концепцией профессионала и Я-позицией переобучающегося, между объективными требованиями новой специальности (во внутреннем мире – формируемый образ «как должно быть») и сложившимися стереотипами «как должно быть по моему»; между старой и новой моделью и образами мира; между потребностью в активном самопреобразовании и реальной репродуктивной психолого-педагогической технологией.

Следующей психологической проблемой, актуальной и характерной для взрослых слушателей выступает переживание ими процесса изменения системы ценностей. Система ценностей естественным образом претерпевает различного рода изменения. По мере того, как человек приобретает жизненный опыт, перед ним не только открываются всё новые и новые стороны бытия, но и происходит более или менее глубокое переосмысление жизни. Процесс переосмысления, проходящий через всю жизнь человека, определяет мотивы действий человека и внутренний смысл тех задач, которые он разрешает в жизни» (С. Рубинштейн). По мнению Братусь Б. С. , сущность кризисов в зрелом возрасте сводится к изменению ценностных приоритетов и смыслового содержания отдельных ценностей человека.

Изменение ценностей и связанных с ними поведенческих актов, по мнению М. Рокича, могут происходить в результате, во-первых, трансформации «Я-концепции» и, во-вторых, роста осознания несоответствия или противоречий между «Я-концепцией», с одной стороны, и ценностями, аттитюдами (установками) и поведением, с другой.

«Ценностные ориентации личности являются, как известно, основным структурным компонентом личности, – отмечает Б. С. Круглов, – именно они и определяют особенности и характер отношений личности с окружающей действительностью». Значимость такой постановки проблемы в образовании подчёркивает и В. И. Слободчиков. Утверждая, что «сегодня любая образовательная деятельность (то, что традиционно называется образовательным процессом) должна специально проектироваться и культивироваться возрастнo-нормативной, в рамках ценностных оснований целевых ориентиров развития».

Динамизм современной жизни таков, что человеку не хватает однажды полученного высшего образования, чтобы полноценно выполнять свои профессиональные функции в обществе. Сегодня, современному специалисту нужно постоянно обновлять полученную однажды в высшей школе систему знаний, т. е. учиться всю жизнь.

Существующие учреждения дополнительного профессионального образования переживают состояние кризиса. По мнению, А. Вербицкого, модель обучения, существующая в системе профессионального образования автоматически переносится и в систему повышения квалификации (дополнительного образования), что не всегда оправданно и эффективно.

А. Ю. Панасюк считает, что обучающийся в системе повышения квалификации отличается от обучающихся в ВУЗах по биологическому возрасту, жизненному и профессиональному опыту. Ученый отмечает важность учета биологического фактора при организации обучения взрослых. Так, например, с возрастом происходит снижение емкости памяти человека, ухудшение восприятия материала и т. п. Различия есть и в мотивации обучения: чем старше человек, тем слабее мотивация к приобретению знаний.

Следует подчеркнуть, что с возрастом все большее значение приобретает собственный жизненный опыт человека.

«Жизненный опыт, по-мнению Л. П. Буевой, – это особая личностная «призма», сквозь которую воспринимается и оценивается мир». Именно в опыте аккумулируется все значимое, приобретаемое личностью в процессе общения и деятельности.

Проблема жизненного опыта представляет интерес не только с психологической, но и с педагогической точки зрения. Обязательным разделом современной возрастной педагогики является «витагенное образование». Витагенное образование – это образование с учетом жизненного опыта обучаемых.

С научных позиций процесс перехода витагенной информации в жизненный опыт имеет три стадии восприятия и три уровня усвоения,

в которых определяющую роль имеет установка. Уровни могут постоянно взаимодействовать между собой, переходить один в другой, приобретать различную степень значимости.

Жизненному опыту необходимо уделять должное внимание, ибо всякая недооценка приводит к нарушению процесса равного взаимодействия между обучающими и обучаемыми.

С. Г. Вершловский выделяет структурные компоненты опыта: производственный, социально-политический, духовный. При всем их различии в каждом случае речь идет, с одной стороны, о совокупности знаний, умений и навыков, сложившихся в процессе обучения и деятельности, а с другой – о своеобразном опыте чувств, жизненном уроке, извлеченном из событий среды и внутренней жизни. Обе эти стороны взаимообусловлены и связаны. Они составляют устойчивый комплекс, синтезирующий не все практическое поведение человека, а те его действия, которые приобретают для него особую значимость. Эта значимость зависит от социальных установок личности, которые обусловлены в свою очередь сложным и противоречивым сочетанием в личностном опыте эмпирического и теоретического, эмоционального и рационального. Другими словами, социальные, профессиональные установки личности (а именно они составляют стержневую основу опыта) определяют формирование «значимых профессиональных действий» человека или освоение (формирование, развитие) компетентностей. Чутко уловил эту особенность А. Ю. Панасюк, подчеркнувший, что повышение квалификации – это «процесс перестройки тех или иных профессиональных установок, процесс психологической перестройки личности».

Взрослый обучающийся обладает и профессиональным опытом, который, в зависимости от стажа работы обладает некоторыми особенностями. Так, например, Э. Ф. Зеер выделяет стадии профессиональной подготовки, адаптации, профессионализации и мастерства. Т. К. Поддубная, описывая путь становления профессионала, включает туда этапы – выбора профессии, освоения правил и норм профессии, формирования и осознания себя как профессионала, обогащения опыта профессии за счет личного вклада, развитие своей личности средствами профессии. Т. Н. Щербакова, рассматривая динамику профессионального становления специалиста в послевузовский период включает три стадии – адаптации, индивидуализации, интеграции. Е. А. Климов определяет фазы овладения профессией и дает их характеристику – оптант, адепт, адаптант, интернал, мастер, авторитет, наставник. Н. В. Микляева выделяет этапы становления профессиональной деятельности воспитателя ДООУ в зависимости от стажа работы,

дает характеристику профессиональной деятельности педагога и предлагает возможное психологическое сопровождение профессиональной деятельности.

В настоящее время существуют и другие подходы к определению степени овладения профессией, например, через уровни развития профессиональной компетентности, через соответствие квалификационной категории и т.п.

Таким образом, анализ работ многих исследователей показал, что, решая проблемы развития профессионализма, необходимо учитывать имеющийся профессиональный и жизненный опыт человека, особенности обучения взрослого человека. Это позволяет максимально использовать имеющийся потенциал специалиста и определить эффективные педагогические воздействия для развития и саморазвития педагога.

Литература

1. Братусь, Б. С. К проблеме человека в психологии [Текст] / Б. С. Братусь // Вопросы психологии. – 1997. – № 4.
2. Введенский, В. Н. Непрерывное профессиональное образование [Текст] / В. Н. Введенский // Социально-гуманитарные знания. – 2004. – № 3. – С. 208.
3. Вершловский, С. Непрерывное образование как фактор социализации [Текст] / С. Вершловский. – М., 2000.
4. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М., 1996.
5. Зеер, Э. Ф. Психологические основы становления личности инженера-педагога [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук / Э. Ф. Зеер. – Свердловск, 1988.
6. Кон, И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание [Текст] / И. С. Кон. – М., 1984.
7. Концепция развития образования взрослых в России на 2001–2005 годы.
8. Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя [Текст] : дис. ... д-ра психол. наук / Л. М. Митина – М., 1995.
9. Поддубная, Т. К. Динамика когнитивных компонентов профессионального самосознания студентов-психологов в процессе обучения [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Т. К. Поддубная. – М., 1988.
10. Слободчиков, В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности [Текст] / В. И. Слободчиков, И. Е. Исаев. – М., 1995.

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АНГЕЛОВСКИЙ А. А.

г. Челябинск Южно-Уральский государственный университет

Эффективность и качество являются ключевыми параметрами, определяющими общественно-экономическую значимость сферы образования. При этом, если эффективность обычно рассматривается как экономическая или экономико-управленческая категория, то понятие качества, включающее в себя наряду с экономическими также социальные, познавательные и культурные аспекты образования, воспринимается как всеобъемлющая интегральная характеристика образовательной деятельности и ее результатов.

Если эффективность образования определяется, в том числе, количественно в зависимости от выбранного подхода (внутренняя или внешняя эффективность, стоимостная или статистико-параметрическая) или объекта исследований (учебное заведение или ее отдельная ступень), то для качества образования до настоящего времени не найдено общепринятого определения. Это объясняется, во-первых, неоднозначностью самого понятия качества, различные аспекты которого и их взаимозависимости, как правило, не поддаются адекватному формализованному представлению. Во-вторых, это объясняется также тем обстоятельством, что основные общественные группы, которые непосредственно участвуют в образовательном процессе или оценивают и используют его результаты, имеют разные представления о качестве образования и формулируют разные к нему требования.

Многообразие географических условий, этнических и культурных особенностей развития различных регионов Российской Федерации делает особо важной проблему качества образования как основу сохранения единства ее социокультурного, экономического и образовательного пространства. В этих условиях особое значение приобретает единая методология управления качеством, разработка на федеральном уровне средств оценки образовательных профессиональных программ и принципов использования полученной информации.

Проблема качества должна рассматриваться не только с точки зрения ценности и полноты профессиональных компетенций и их востребованности на рынке труда, но и с позиции общественной и социальной значимости образования. Важнейшей целью образовательной деятельности остается оптимизация учебного процесса. Современные

образовательные технологии при такой постановке задачи приобретают первостепенное значение. Это предполагает введение новых форм организации учебного процесса, создание соответствующего научно-методического инструментария, использование нетрадиционных видов учебно-методических пособий, применение более гибких и эффективных форм контроля и оценки образовательной деятельности.

В настоящее время в Российской Федерации создана государственная система признания уровня и оценки качества профессиональных образовательных программ, также функционирует система оценки реализации образовательного процесса. Данные системы включают лицензирование, аттестацию и государственную аккредитацию образовательных учреждений, что должно обеспечить условия образовательной деятельности, соответствующие государственным требованиям и требованиям складывающейся рыночной экономики, исключая возможность получения некачественного образования.

Вместе с тем, существующего нормативно-правового обеспечения, регламентирующего проведение аттестации и аккредитации, явно недостаточно. Отсутствуют научно и методически обоснованные аттестационные и аккредитационные требования, определяющие решение о государственном признании профессиональных образовательных программ. Все это существенно затрудняет осуществление надлежащей оценки качества профессиональных образовательных программ.

Существенное значение для всестороннего повышения качества дополнительного профессионального образования имеет использование международного опыта. Значительное внимание вопросам обеспечения качества образования было уделено на совещании ответственных за высшее образование министров европейских стран, состоявшемся в сентябре 2003 года в Берлине. В принятом на совещании коммюнике подчеркнуто, что реальную основу для формирования национальной системы качества составит ответственность за обеспечение качества каждого из образовательных учреждений. Обеспечение качества предполагает определение обязанностей и уровня ответственности всех участников образовательного процесса: органов управления образованием, образовательных учреждений, професско-преподавательского состава и контингента учащихся.

Проблемы качества дополнительного профессионального образования следует рассматривать в общем контексте модернизации российского образования и интеграции высшей школы России в международное образовательное сообщество. Однако они являются наиболее сложно решаемыми, так как предусмотренный действующим об-

разовательным законодательством механизм контроля качества образования не учитывает специфику функционирования различных образовательных подсистем и, прежде всего, реализующих дополнительные профессиональные образовательные программы. В практически единых для всех образовательных учреждений аккредитационных показателях достаточно сложно учитывать большое разнообразие структур и условий образовательного процесса, динамику обновления учебных планов, большое разнообразие профессиональных образовательных программ, высокую частоту обновления их содержания в соответствии с пожеланиями заказчика и быструю сменяемость методического и информационного сопровождения, подвижность преподавательского состава, что и отличает ДПО от среднего и высшего профессионального образования. Видимо, при совершенствовании процедуры аккредитации образовательных учреждений ДПО особое внимание должно быть уделено качественным критериям оценки их образовательной деятельности, таким как: содержание профессиональных образовательных программ; образовательные технологии и методы преподавания; связь образовательных программ с реальными практическими потребностями и рынком труда; соответствие политики и стратегии развития целям и задачам образовательного учреждения; система отбора слушателей.

Система дополнительного профессионального образования имеет свое особое направление образовательной деятельности. Ее главной задачей является дополнение и совершенствование основного образования слушателей, полученного в средней образовательной школе, в образовательных учреждениях начального, среднего и высшего профессионального образования. На уровень государственной политики все больше выдвигается проблема непрерывного образования или образования на протяжении всей жизни. Важной составной частью непрерывного образования является образование взрослых, которое дает возможность одному завершить ту или иную степень формального образования, другому – получить знания и навыки в новой профессиональной области, третьему – освежить и обновить знания в традиционной области профессиональной деятельности и повысить свою профессиональную квалификацию. Этому образованию и принадлежит ключевая роль в обеспечении активного участия граждан в экономическом и социальном обновлении российского общества. Именно образование взрослых должно помочь в преодолении проблем переходного периода, адаптации к новым общественным отношениям через получение новых знаний, научить адекватно ориентироваться в новой политической обстановке, представлять и защищать свои инте-

рессы, уважая интересы и права других граждан. Тем самым, образовательная деятельность системы ДПО должна быть направлена на социализацию, самореализацию и формирование гражданской активности личности в условиях обновленного общества.

Образовательные учреждения дополнительного профессионального образования ведут постоянную работу по обеспечению взаимосвязи и взаимодействия с реальным сектором экономики.

Значительно увеличилась доля средств, вкладываемых работодателями в воспроизводство кадров и повышение их профессионального уровня. Образовательными учреждениями ДПО предприняты меры по развитию дополнительного профессионального образования за счет внедрения новых форм обучения, приблизивших обучение к потребителю, установления тесных деловых контактов с предприятиями, реализации конкретных заказов отдельных организаций на переподготовку и повышение квалификации по профессиональным образовательным программам различной длительности и различной направленности.

Качество образования определяется совокупностью всех его значимых характеристик, условиями реализации профессиональных образовательных программ, научно-педагогическим потенциалом кадрового сопровождения. Среди таких характеристик каждой образовательной подсистемы есть общие, свойственные всей системе образования, а есть особенные, присущие только данной подсистеме и соответствующие ее определенным целевым функциям, особенностям обучающегося контингента, ее значению для личности, общества и государства. Если говорить об отдельно взятой образовательной программе, то главной ее характеристикой является содержание, ориентированное на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации.

Критерии оценки качества могут быть определены на основе государственных образовательных стандартов, которые формируются исходя из стратегии развития системы образования, обеспечивающей оптимальное сочетание компетенций специалиста с научностью и фундаментальностью получаемого им образования.

Технологическая особенность оценки качества дополнительного профессионального образования состоит в том, что в роли главного «оценщика» выступает заказчик, выбирающий профессиональные образовательные программы, а порой отдельные учебные курсы, а также работодатель, заинтересованный в высоком качестве повышения квалификации и профессиональной переподготовки сотрудников. Сами слушатели порой нуждаются в знаниях, необходимых для решения не

только профессиональных, но и жизненно важных проблем. Поэтому качество дополнительного профессионального образования часто оценивается как степень его соответствия тем целям, которые слушатели хотят достичь средствами образования, как способность образовательных учреждений создавать и реализовывать профессиональные образовательные программы, которые обеспечивают слушателей знаниями, умениями и навыками, необходимыми для решения стоящих перед ними реальных задач.

Одним из ключевых направлений становится разработка критериев оценки качества дополнительного профессионального образования. Входным контролем соответствия заявленных учредителем образовательного учреждения условий реализации профессиональных образовательных программ государственным требованиям как необходимого условия получения качественного образования является их лицензирование. Вместе с тем, содержание, организация и методика образовательного процесса не являются предметом лицензионной экспертизы, т.е. собственно профессиональные образовательные программы не выступают предметом рассмотрения, а следовательно, их содержание и качество не гарантируется фактом получения лицензии.

Однако, лицензирование в системе дополнительного профессионального образования оказывается основной контрольной процедурой деятельности образовательных учреждений. Поэтому максимум внимания необходимо сосредоточить на уточнении лицензионных требований, которым должны соответствовать учреждения дополнительного профессионального образования, расширяя возможности лицензионной экспертизы с учетом особенностей дополнительного профессионального образования и формируя регулярно обновляемый список лицензированных учреждений ДПО. В противном случае представляется необходимым прохождение образовательными учреждениями, реализующими профессиональные образовательные программы ДПО (освоение которых сопровождается выдачей слушателям документов государственного образца), в обязательном порядке процедур аттестации и аккредитации.

На наш взгляд, необходимо учитывать специфику обучения слушателей в системе ДПО, что обусловлено различными причинами:

- обучение происходит в той области профессиональной деятельности, в которой слушатель уже достиг определенного профессионального уровня;
- слушателю необходимо получение ключевых компетенций, соответствующих обновленной квалификационной характеристике по основному месту работы;

- наличие осознанного желания получить эти компетенции;
- возрастные особенности обучения, когда слушатель обладает определенным социальным статусом, а возраст значительно превышает традиционный студенческий.

Особенно большое отличие в организации образовательного процесса образовательными учреждениями ДПО в сравнении с основными образовательными программами высшей школы возникают при реализации краткосрочных профессиональных образовательных программ повышения квалификации. Как правило, это уникальный учебный процесс, поскольку программа обучения обычно корректируется под индивидуального заказчика как представителя реального сектора экономики и направлена на решение стоящих перед ними задач. Поэтому для решения задач оценки качества в системе ДПО необходимо иметь показатели, характеризующие приращение профессионального уровня слушателей до и после освоения соответствующей профессиональной образовательной программы в системе повышения квалификации.

Мы считаем, что основной тенденцией в области обеспечения качества образования становится перенос центра тяжести с процедур внешнего контроля качества образовательного процесса и его результатов на базе государственных систем аттестации и аккредитации в сторону самообследования образовательных учреждений. Это обеспечивает перенос ответственности за качество туда, где она должна быть – в образовательное учреждение. Проведение регулярной самооценки образовательных учреждений дополнительного профессионального образования могло бы способствовать не только повышению качества профессиональных образовательных программ, но и служить ориентиром при проведении государственно-общественной аккредитации образовательных учреждений и организаций системы дополнительного профессионального образования.

Разработка критериев оценки качества дополнительного профессионального образования для государственно-общественной аккредитации образовательных учреждений становится одним из ключевых направлений повышения качества профессионального образования. Решение этой задачи предполагает обобщение отечественного и зарубежного опыта в области оценки качества дополнительного профессионального образования, проведение анализа его состояния на основе оценки действующих образовательных программ, их связи с реальным сектором экономики и потребности рынка труда. Построение дополнительных профессиональных образовательных программ предполагает формирование содержания обучения на основе нового

научного знания, ориентируя слушателей на достижение вполне конкретных результатов, определяемых текущими и прогнозируемыми требованиями профессиональной деятельности и поддающихся качественной и количественной оценке.

Совершенствование структуры дополнительного профессионального образования и повышение качества реализуемых профессиональных образовательных программ предполагает ряд шагов.

1. Устранение противоречий и неточностей в нормативно-правовом обеспечении системы дополнительного профессионального образования. В частности, необходимо перейти к единообразному определению длительности профессиональных образовательных программ в часах общей трудоемкости, так называемых кредитных единиц, уточнить требования к трудоемкости программ, успешное освоение которых предусматривает получение диплома для выполнения нового вида профессиональной деятельности или присвоение дополнительной квалификации.

2. Создание перечня дополнительных профессиональных образовательных программ и реестра профессий, по которым производится повышение квалификации и профессиональная переподготовка: для выполнения нового вида профессиональной деятельности; для получения дополнительной квалификации.

Затем в качестве перечня «специализаций» выше указанных профессиональных образовательных программ аккумулировать однопрофильные образовательные программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Такое упорядочение структуры дополнительного профессионального образования способствовало бы развитию модульных построений профессиональных образовательных программ. При этом было бы целесообразно рассмотреть возможность использования в учебном процессе системы ДПО зачетных единиц как механизма повышения качества образования на основе модульного принципа формирования образовательных программ.

1. Введение государственного образовательного стандарта дополнительного профессионального образования, а также разработка примерных профессиональных образовательных программ ДПО с опорой на государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительных квалификаций и квалификационные требования (профессиональные стандарты) к основным должностям работников в различных сферах профессиональной деятельности.

2. Определение порядка разработки и экспертизы дополнительных профессиональных образовательных программ в соответствии с

государственными требованиями к их содержанию, системы перезачета изученных ранее в рамках основных профессиональных образовательных программ учебных дисциплин при освоении профессиональных образовательных программ ДПО.

3. Уточнение характера сопряжения программ ДПО и основных профессиональных образовательных программ среднего, высшего и послевузовского профессионального образования. Усиление роли образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования в системе ДПО.

4. Разработка методик самооценки образовательных учреждений ДПО и проведение аттестации и сертификации преподавателей системы дополнительного профессионального образования.

5. Создание баз данных, обеспечивающих учебно-методическое и информационное сопровождение дополнительного профессионального образования.

6. Установление связи с рынком, заказчиком, работодателями.

7. Для повышения качества обучения в системе дополнительного профессионального образования как неременного условия повышения качества рабочей силы необходимо:

- внести изменения в процедуру лицензирования образовательных учреждений дополнительного профессионального образования, отражающие специфику их образовательной деятельности;

- утвердить Положение о государственной аккредитации и аттестации образовательных учреждений дополнительного профессионального образования;

- продолжить совершенствование экспертизы профессиональных образовательных программ ДПО;

- разработать методику оценки экономической и социальной эффективности программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки кадров.

На законодательном уровне следует закрепить понятие «качество образования», внося соответствующие изменения в статью 33 Закона «Об образовании» и в статью 10 Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании». В качестве объекта оценки следует принять как образовательную деятельность образовательного учреждения в целом, так и реализацию им отдельных профессиональных образовательных программ.

О ТЕНДЕНЦИЯХ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАД- РОВ

ИВАНОВ А. М.

*г. Самара, Областной институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования*

Изменения в системе социальных отношений активно воздействуют на различные социальные институты, требуют от них мобильности и адекватного решения проблемы. За последние годы сеть различных видов системы повышения квалификации значительно расширилась, обнаружив значительное количество недостатков в своем функционировании. Современная система повышения квалификации в большей мере ориентирована на компенсаторную, адаптационную, корректирующую и в меньшей – на развивающую, инновационную и интегративную функции, которые наиболее полно отвечают цели непрерывного профессионального и общекультурного развития.

Образование как один из важнейших социальных институтов, отражает состояние и тенденции развития современного общества. Анализируя основные тенденции развития системы образования [2; 3], можно выделить следующие направления: переход к непрерывному образованию; открытость образования; актуализация образования; инновации в образовании. Все эти направления развития системы образования повлияли на современную систему повышения квалификации. Как показывает анализ мирового опыта, мы не можем действовать конструктивно в любых сферах жизнедеятельности без учета происходящих в мире событий, без способности занимать позицию планетарного субъекта, поскольку резко изменилось положение человека в мире. С этих позиций мы выделяем важнейшие тенденции, оказывающие влияние на развитие системы повышения квалификации.

Нынешние перемены во всех сферах человеческой деятельности приводят к тому, что из-за быстрого морального старения знаний, возрастания темпов обновления профессий, увеличения потоков информации и стремительного роста ее объемов, большинство специалистов сталкивается с необходимостью постоянного обновления знаний. Это обусловлено тем, что система знаний кардинально меняется в течение 3–5 лет. Следовательно, современному специалисту необходимо постоянно совершенствоваться и расширять систему знаний. Поэтому в современном мире обострилась необходимость создания системы непрерывного образования, подсистемой которого выступает

система повышения квалификации, обеспечивающая развитие гражданственности, социальной интеграции, достижения равных возможностей и занятости. Продолжение образования взрослыми, зрелыми людьми становится нарастающей тенденцией нашего времени.

Одной из форм непрерывного образования является система повышения квалификации. Развитие данной системы является необходимым условием поддержания профессионального статуса специалиста. Традиционно выделяют несколько основных форм повышения квалификации педагогических кадров: методическая работа, переподготовка в институтах повышения квалификации, самообразование. Представляется, что эти традиционные формы могут больше соответствовать современным требованиям к педагогическим кадрам, если в качестве системообразующего фактора использовать дистанционное обучение. В этом случае, вышеперечисленные формы приобретают для педагогических кадров личностный смысл, позволяют им самостоятельно сформулировать конкретные цели собственного профессионального роста, образуют структуру, создающую условия для зарождения и развития способности к творчеству.

Именно безотрывное обучение делает объективно реальным получение образования на протяжении всего периода активной деятельности, в любом возрасте, т.е. по существу обеспечивает наиболее благоприятные условия непрерывности повышения образовательного и профессионального уровня.

Определяющей особенностью современного общества является его информатизация. Именно информационные технологии играют решающую роль в изменении характера безотрывного образования, становления его качественно нового этапа.

Таким образом, целевая тенденция развития системы повышения квалификации определяется непрерывным и безотрывным от профессионально-педагогической деятельности процессом повышения квалификации.

Вторая половина XX века ознаменовалась новой информационной революцией, которая продолжается в настоящее время, и которая уже привнесла в образовательные системы новые технологии, компьютерные обучающие программы, телекоммуникационные сети, мультимедийные средства. Все эти изменения с середины прошлого века и по настоящее время связывают с движением современного общества от индустриального к сетевому информационному обществу XXI века. Переход от индустриального к сетевому информационному обществу обусловил тенденцию организации повышения квалификации в виде сети. Система повышения квалификации педагогических кадров

сегодня развивается в двух направлениях: централизованное и сетевое. Централизованное повышение квалификации дает стабильность в меняющихся условиях; сетевое повышение квалификации позволяет гибко реагировать на изменения. Для системы дополнительного образования сетевое повышение квалификации является инновационным направлением, которое вполне может стать источником новых перспективных кадров для централизованного повышения квалификации. Появляется возможность интенсивного диалогового режима по обмену опытом и стимулирования методической работы внутри учреждения и в целой системе дополнительного образования. Если исходить из реалий современного сетевого сообщества, то сетевая теория открывает новые перспективы относительно того, как возможно развитие системы повышения квалификации кадров.

Широкое использование при этом современных информационных технологий и технических средств взаимодействия субъектов образовательной деятельности определяют процессуальную тенденцию развития системы повышения квалификации – Интернет-технологии.

В этом плане особую роль приобретает содержание повышения квалификации, т.е. совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную компетентность специалистов. Приобретаемые знания содействуют развитию личности обучающегося в той мере, в какой они: содействуют его запросам (лично значимы); знакомят с новейшими достижениями науки в той или иной сфере профессиональной деятельности; могут быть применены в предметно-практической деятельности; интегративны и глобальны в связи с тем, что взрослый в жизни «встречается» не с учебными предметами, а с проблемами, для решения которых необходим «надпредметный» комплекс знаний и умений; обеспечивают оптимальное сочетание оперативных и фундаментальных знаний, поскольку быстрее стареют знания, относящиеся к узкой специальности, медленнее – теоретические; носят проблемный открытый характер [1].

Среди современных тенденций развития системы повышения квалификации выделяется фундаментальность образования. Настоящий момент времени диктует целый спектр условий, в которых эффективно функционировать можно лишь, владея комплексными знаниями, комплексной подготовкой из разных областей знаний и умений. Задача фундаментального образования – обеспечить оптимальные условия для воспитания гибкого и многогранного научного мышления, различных способов восприятия действительности. Создать внутреннюю потребность в саморазвитии и самообразовании на протяжении всей жизни.

Современная тенденция в содержательном аспекте системы повышения квалификации определяется также актуализацией образования, то есть приведения его научного содержания в соответствие с динамичной структурой современного знания. Содержание должно не только отражать актуальные знания в различных областях, учитывая новые открытия, изменения, новую информацию, которые появляются в мире, но и «отражать происходящие изменения в обществе, предопределять его будущее состояние» [3, с. 10].

Таким образом, содержание повышения квалификации определяется уровнем развития современных социальных, информационных, производственных технологий, конгруэнтно профессиональной деятельности и востребованностью с точки зрения общества и самого слушателя.

Итак, выделены следующие основные тенденции развития системы повышения квалификации педагогических кадров: непрерывность повышения квалификации без отрыва от профессиональной деятельности, организация в виде сети, актуализация и фундаментальность образования в системе повышения квалификации, использование дистанционного обучения на основе Интернет-технологий.

Литература

1. Вершловский, С. Г. Взрослый как субъект образования [Текст] / С. Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – № 8 – С. 3–8.
2. Воронина, Т. Управление инновациями в сфере образования [Текст] / Т. Воронина, О. Молчанова, А. Абрамешин // Высшее образование в России . – 2001. – № 6. – С.3–12.
3. Пузиков, В. Инвестиционный потенциал образования [Текст] / В. Пузиков // Высшее образование в России. – 2001. – № 2. – С. 72–77.

РАЗРАБОТКА ВАРИАТИВНЫХ ФОРМ ПРЕДШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ ПЕРЕПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

БЕРЕЖНОВА О. В., КАПУНОВА Т. М., ТИМОФЕЕВА Л. Л.

*г. Орел, Орловский областной институт
усовершенствования учителей*

В докладе Министерства образования и науки РФ «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» на заседании Правительства в декабре 2004 г. пред-

школьное образование обозначено одним из приоритетных направлений. Для детей из разных социальных групп предполагается введение обязательных программ «предшкольного образования», реализация которых поможет каждому дошкольнику получить тот уровень развития, который позволит ему быть успешным в школе.

Однако организованными формами предшкольного образования, ведущими из которых на территории Орловской области являются ДОУ, охвачены далеко не все дети старшего дошкольного возраста. По данным мониторинга на сегодняшний день в областной системе дошкольного образования функционирует 264 учреждения для детей дошкольного возраста и 96 групп при общеобразовательных школах, что охватывает лишь 48 % от общего числа детей дошкольного возраста. В целом по России процент несколько выше и составляет 59 %.

Реализация проекта закона об обязательном дошкольном образовании на фоне сокращения числа детских садов и средних школ в отдаленных районах, нехватки мест в дошкольных образовательных учреждениях крупных городов, роста количества детей, по субъективным причинам не включенных в организованные традиционные структуры подготовки к обучению в школе, требует создания новых форм оказания образовательных услуг дошкольникам.

Наряду с давно существующими и возникшими в последние десятилетия типами учреждений, осуществляющих подготовку к школьному обучению (детские сады разного вида, начальные школы - детские сады, детские дома, дошкольные группы при школах, группы кратковременного пребывания при детских садах, школах и учреждениях дополнительного образования, «Школы будущего первоклассника» и другие), должны возникнуть новые формы предшкольного образования.

С целью разработки вариативных форм предшкольного образования, адекватных специфике дошкольного детства, при Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования была создана экспериментальная площадка, а также ВНИК при отделе дошкольного образования Орловского областного института усовершенствования учителей (далее – ООИУУ). Анализ опыта предшкольной подготовки в регионе, рассмотрение запросов разных категорий населения и возможностей их реализации позволили выделить ряд организационных форм, создание которых будет способствовать исполнению закона о дошкольном образовании, улучшению качественных и количественных показателей работы с дошкольниками.

Так, в селах, где отсутствуют образовательные учреждения, но сохранились Дома творчества или другие структуры дополнительного образования, на их основе могут быть организованы занятия по подготовке детей к школе по кружковому принципу.

Для детей из отдаленных населенных пунктов, не имеющих возможности посещать ДООУ, либо другие образовательные учреждения, рассматриваются варианты организации дошкольной подготовки на базе детских оздоровительных лагерей. Подобный опыт существует в Орловской области, работа ведется под патронажем ППМС-центров и социальных служб районных отделов образования.

Удачным сочетанием существующих форм может стать «Школа будущего первоклассника» на базе летнего пришкольного лагеря. Здесь детям будет предоставлена возможность познакомиться со школой, учителем, одноклассникам; в ходе игр и совместной деятельности освоить школьные правила и необходимые навыки, адаптироваться в коллективе сверстников. В идеале, наряду со «Школой будущего первоклассника», должна работать «Школа родителей будущих первоклассников», где родители смогут узнать о проблемах адаптации ребенка к школьному обучению, возможных путях их преодоления, овладеть новыми способами сотрудничества, приемами психологической поддержки ребенка на пороге школьного обучения.

И для города, и для села актуальна идея «Материнской школы», функционирующая по принципу дистанционного обучения. Для родителей детей, по разным причинам не посещающих ДООУ, организовываются консультативные центры, в которых родители смогут получить квалифицированную помощь по всем интересующим их проблемам.

Разработка вариативных организационных форм дошкольного образования требует решения многих задач: создание пакета нормативно-правовых документов, обеспечивающих внедрение вариативных моделей «дошкольного» образования в различных условиях; анализ имеющихся программ, корректировка их содержания с учетом особенностей и возможностей обучения детей дошкольного возраста, разработка региональных вариантов программно-методического обеспечения проекта; организация презентационной и консультационной поддержки семьи по вопросам технологии и содержания образования детей до поступления в школу.

Готовность ребенка к школьному обучению на практике часто рассматривается как дублирующее, либо, в лучшем случае, пропедевтическое освоение содержания школьных курсов. Однако подготовка к школе не сводится к формированию специальных школьных знаний,

умений и навыков, отвечающих запросам во многом авторитарной школы. Успешность обучения ребенка в немалой степени определяется его психологической готовностью (интеллектуальной, личностной, освоением элементов учебной деятельности). Важно, чтобы были сформированы основные новообразования дошкольного возраста: обобщение переживаний, морально-этические инстанции (Л. С. Выготский), произвольность поведения, соподчинение мотивов (А. Н. Леонтьев), дифференцированная самооценка, внутренняя позиция (Л. И. Бажович), воображение как основа творческой личности (В. В. Давыдов, Е. Е. Кравцова). Формирование этих новообразований детерминировано уровнем развития игровой деятельности, которая, к сожалению, фактически вытеснена из ДОУ. Это является одной из многих причин невысокого уровня готовности детей к школьному обучению.

Игра исчезает из детских садов, не уделяется должного внимания формированию личностных новообразований, элементов учебной деятельности, мотивации учения, не учитывается специфика дошкольного детства, не всеми реализуется личностно ориентированная модель взаимодействия субъектов образовательного процесса. Все это – симптомы снижения профессиональной компетентности специалистов, работающих с детьми дошкольного возраста.

В этом контексте остро встает вопрос о переподготовке и повышении квалификации кадров, работающих в традиционных дошкольных образовательных структурах, и создании системы обучения специалистов для инновационных форм предшкольной подготовки. Сегодня педагог должен знать современные ориентиры образования, владеть новыми технологиями организации учебной деятельности детей, методами развития мотивационной сферы дошкольника. Реально же не более 50 % специалистов в детских садах имеют высшее педагогическое и среднее специальное образование.

Задумываясь о создании системы предшкольного образования необходимо, прежде всего, построить систему многовариантного обучения педагогов. На сегодняшний день в отделе дошкольного образования ООИУУ разработаны программы и собран программно-методический материал, позволяющий организовать:

- курсовую переподготовку воспитателей ДОУ по актуальным темам: «Технологии организации учебной деятельности дошкольников», «Формирование предпосылок учебной деятельности у старших дошкольников», «Проблемно-развивающий подход в практике обучения дошкольников» и др.;

- курсовую подготовку учителей начальных классов, в программе которой особое внимание уделяется проблемам: «Построение

учебных занятий в соответствии с закономерностями протекания процесса познания у детей 6–7 лет», «Развитие умений и способностей у старших дошкольников в ходе обучения», «Развитие дошкольника в игровой деятельности» и др.;

– получение дополнительной специальности – «воспитатель, осуществляющий подготовку к школе», наличие которой предполагается для работы в условиях летнего оздоровительного лагеря, учреждений дополнительного образования и культуры;

– систему очно-заочного и дистанционного обучения для различных категорий руководящих и педагогических работников по вопросам организации, содержания, технологий предшкольной подготовки детей в условиях вариативного образования;

– комплекс семинаров по ключевым вопросам современного дошкольного образования для педагогов и родителей;

– цикл спецкурсов с учетом уровня подготовленности и интересов педагогов, которые проводятся в рамках единых программ предшкольного образования по частным темам: «Технология ТРИЗ в ДОУ», «Половая дифференциация в психическом развитии дошкольников» и др.

Основу образовательного процесса педагогов составляют вопросы гуманизации дошкольного образования, ознакомление с идеями личностно ориентированного, развивающего обучения, путями их практической реализации. Занятия построены с использованием методик проблемного обучения, большой долей аналитической и творческой работы слушателей. Единый теоретический блок дополнен практическими занятиями, активное участие в которых дает возможность педагогам предложить свое видение современных проблем дошкольного образования в целом и работы по подготовке детей к школе в частности.

ОЦЕНКА УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРИ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИ- ТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ОСТРОЖНАЯ Е. Е.

*г. Краснодар, Краснодарский кооперативный институт
АНО ВПО ЦС РФ «Российский университет кооперации»*

Качество образования – мера соответствия получаемых в образовании результатов и предъявляемых требований. Никто не знает,

откуда берутся требования, с которыми следует сравнивать результаты при их оценке.

У многих «оценщиков» принципиально разные позиции к установке требований и интегральных характеристик качества образования. Повышение квалификации – это тоже образование. Поэтому должны быть и критерии оценки его качества.

На взгляд автора можно выделить несколько подходов к оценке качества дополнительного профессионального образования и повышения квалификации:

1. Ценность образования. Как известно, дополнительное образование и повышение квалификации не бесплатны. Обучающийся должен получить максимальную пользу от израсходованных средств (деньги, силы, время, знания и пр.). Поэтому затраты выступают как один из важных факторов оценки качества обучения.

2. Производственная оценка образования. Основной критерий этой оценки – соблюдение требований нормативной документации (должностных инструкций, инструкций по ведению технологических процессов, охране труда и техники безопасности и др.). Для достижения качества обучения достаточно научиться выполнять все предусмотренные технологическим процессом операции без нарушений.

3. Деятельностная оценка образования. Это критерий качества дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, определяющий уровень способности человека к профессиональной и инновационной деятельности.

Могут быть использованы и другие подходы к оценке качества дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, но даже этих достаточно, чтобы показать, что практически ни один из них не может быть доминирующим. Для оценки необходимо совокупное использование всех подходов.

Российская государственная система оценки качества дополнительного профессионального образования основывается на выполнении основных требований: к государственным образовательным учреждениям дополнительного профессионального образования (ДПО); к профессорско-преподавательскому составу государственных учреждений ДПО; к учебно-методическому обеспечению образовательных программ в государственных учреждениях ДПО; к профессиональным и квалификационным характеристикам слушателей государственных учреждений ДПО.

Она должна гарантировать получение образования с установленным государством уровнем качества, подтверждаемым выдачей

выпускникам государственных документов о дополнительном профессиональном образовании.

В новых условиях развитых рыночных отношений и конкуренции на рынках труда к обучению в учреждениях дополнительного профессионального образования предъявляются новые требования: гибкость и целенаправленность обучения, поступательность, доступность материала и последовательность его усложнения, низкие цены и короткие сроки обучения.

Могут быть и специальные требования: ориентация на бизнес, решение практических профессиональных задач, использование опыта преподавателей и слушателей, полноценное обеспечение учебно-методическими средствами, широкое использование информационно-коммуникативных технологий, интенсифицирующих методов и форм обучения, средств вычислительной техники, нетрадиционных методов контроля и управления учебным процессом (дистанционное обучение и т.п.)

Система дополнительного профессионального образования значительно отличается от высшей школы в традиционном ее понимании. Специфика обучения в системе ДПО обусловлена многими факторами: осознанным желанием получения целенаправленных дополнительных профессиональных или иных знаний, при наличии начального, среднего или высшего профессионального образования в другой отрасли знаний или производства; возрастными особенностями обучающихся (как правило, взрослого населения, имеющего жизненный опыт и определенный запас знаний); необходимостью получения конкретных знаний, умений, навыков по основному месту работы (например, для бухгалтеров, окончивших учебные заведения давно, требуются дополнительные знания работы на компьютере в программах 1С-бухгалтерия, торговля, склад, зарплата, кадры); получением новых знаний в области своей профессиональной деятельности, где специалист достиг определенного достаточно высокого уровня.

Специфичность ДПО диктует и задачи обучения. Они отдельны для различных образовательных учреждений системы ДПО.

Для решения стоящих перед конкретным учреждением ДПО задач можно применять относительные оценки качества обучения, характеризующие улучшение подготовки специалиста в процессе реализации образовательных услуг в системе повышения квалификации или приобретения новых знаний. Эти оценки должны позволять управлять процессом обучения в отдельном образовательном учреждении для удовлетворения потребностей заинтересованных сторон. Заинтересо-

ванными сторонами могут быть сами обучающиеся, работодатели или представители бизнеса.

Задачей управления, в данном конкретном случае, является переход от начального уровня подготовки слушателей к конкретно заданному конечному. Конечный уровень соответствует требованиям конкретного заказчика, с учетом законодательных требований, нормативных актов, временных, финансовых и других ограничений. Для этого оценки качества должны быть количественными.

По мнению автора, существует два подхода оценки качества полученного дополнительного образования. Первый применяет традиционные балльные шкалы оценки. Чаще всего пятибалльную, но может быть и многобалльная. Второй – использует двоичный результат: «зачтено», «не зачтено».

Первый способ оценки качества образования основан на субъективной экспертной оценке, поставленной преподавателем или компьютерной тестирующей программой. Получаемая оценка – это субъективная ранговая оценка, зависящая от выбранной шкалы измерения. Например, из 20 тестов оценка «пять» ставится при наличии ответов на все 20 тестов, или на 15 тестов, а может быть на 14 тестов и т.д.

При проверке знаний слушатель сдает несколько экзаменов, так как преподаются несколько дисциплин. По каждой дисциплине он получает определенные оценки. Традиционно считается, что чем выше оценка, тем лучше знания. Чем больше балл по каждой дисциплине, тем больше сумма баллов, тем выше знания, навыки и умения.

Второй способ основан на определении соответствия знаний требуемому определяемому уровню компетенции, квалификации, стандарту и т.д. Для получения «зачета» необходимо ответить на заданное количество вопросов из имеющегося банка вопросов. Чем больше будет вопросов, тем выше гарантия того, что будет больше положительных ответов, значит ближе уровень соответствия специалиста поставленным задачам обучения.

Какой из способов оценки качества знаний слушателей дополнительного профессионального образования (или повышения квалификации) выбрать – право учреждения ДПО.

Задача управления качеством обучения в системе ДПО может сводиться к выбору программы обучения, ее структуры, объема (содержание обучения предполагается заданными планами, стандартами и поэтому не выбирается); выбору форм и методов обучения (очная, заочная, вечерняя, дистанционная и т.д.); выбору профессорско-преподавательского состава; установке начального уровня подготовки слушателей (не рекомендуется производить подготовку в одной груп-

пе слушателей с начальным средним (полным) образованием и высшим профессиональным и т.д.).

В качестве управляющих могут быть приняты следующие факторы: формы и методы обучения, характеристика профессорско-преподавательского состава, содержание обучения, начальный уровень подготовки слушателей и др. От этих факторов зависит стоимость обучения.

На основании всех предложенных факторов можно построить модель, которая позволит оптимизировать управление обучением в системе ДПО для конкретных условий обучения в конкурентных условиях на рынке труда.

Модель позволит каждому конкретному слушателю системы ДПО выбрать необходимые ему условия обучения и требуемые для него конечные знания, благодаря которым он сможет продолжать свою основную работу или приступить к новой. Она позволит вводить дифференцированную оплату за полное или частичное обучение слушателя по конкретной профессии дополнительного профессионального образования или специальности. Кроме всего прочего, модель позволит установить конкретные сроки обучения, критерии оценки его качества и уровня подготовки специалистов в системе дополнительного образования.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ИНЖЕНЕРОВ ПРОЕКТНО-ИЗЫСКАТЕЛЬСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

ПОДВЕРБНЫЙ В. А., ПОДВЕРБНАЯ О. В.

*г. Иркутск, Иркутский государственный университет
путей сообщения*

В современных условиях для сравнения вариантов и принятия решений при проектировании железных дорог, обоснования основных параметров и средств технического оснащения реконструируемых линий требуется повышать квалификацию инженеров проектно-изыскательских организаций.

Выпускник транспортного вуза должен следить за развитием технических средств всех служб железных дорог, быть в курсе вводимых новшеств по сооружениям и устройствам локомотивного и вагонного хозяйств, тягового электроснабжения, хозяйств сигнализации, централизации и блокировки (СЦБ), связи и информатизации.

Инженер путей сообщения (проектировщик, изыскатель) должен знать задачи, стоящие в современных условиях перед транспортным строительством в России.

Сегодня ОАО «Российские железные дороги» проходят второй этап структурного реформирования, заказывают большой объем проектно-изыскательских работ для выполнения инвестиционных программ, направленных на повышение скоростей движения и весовых норм поездов, обеспечения безопасного вождения тяжеловесных и длинносоставных поездов, развития грузовой базы железнодорожного транспорта и транзитного потенциала российских железных дорог.

Все вышесказанное диктует необходимость постоянного совершенствования программ повышения квалификации инженеров проектно-изыскательских организаций транспортной отрасли.

В институте дополнительного профессионального образования Иркутского государственного университета путей сообщения на базе кафедры «Изыскания, проектирование, постройка железных дорог и управление недвижимостью» с привлечением преподавателей других кафедр университета проводятся курсы повышения квалификации по 72-часовой программе.

Для инженеров ЗАО «Востсибтранспроект» (г. Иркутск) разработана программа: «Основные направления комплексного проектирования реконструкции железнодорожного пути и станций».

Рабочая программа учитывает необходимость повышения квалификации инженеров-проектировщиков по нескольким специальностям в различных областях.

В разработке программы принимали участие кафедры: «Путь и путевое хозяйство», «Управление эксплуатационной работой», «Автоматика и телемеханика», «Телекоммуникационные системы».

Такая многоплановость программы пошла на пользу курсам и получила высокую оценку слушателей.

Программа повышения квалификации включает разделы:

1. Современные средства связи на железнодорожном транспорте.
2. Современные средства СЦБ на железнодорожном транспорте.
3. Современные технологии перевозочного процесса и работы станций.
4. Современные конструкции железнодорожного пути и новые технологии работ в путевом хозяйстве.
5. Современные программные комплексы для проектирования новых и реконструкции эксплуатируемых железных дорог.

Повышение квалификации строится на прослушивании лекций в объеме 40 часов, выполнении практических занятий в объеме 32 часов и защите выпускных работ слушателями.

Неотъемлемой частью курсов является знакомство слушателей с современной технической литературой: нормативной, инструктивной, справочной, периодической, постоянно обновляемой на кафедрах и в библиотеке университета.

Сегодня все проектно-изыскательские организации г. Иркутска не только оснащены высокопроизводительной вычислительной техникой и современным программным обеспечением (ПО), но и имеют свои классы для обучения сотрудников работе с программными комплексами, используемыми в организациях.

Это позволяет им выпускать проектную документацию в срок с хорошим качеством, в соответствии с требованиями заказчика.

Однако большой объем работ и сжатые сроки на разработку проектов часто не позволяют быстро перенастраивать технологии проектных работ при появлении новых мощных программных продуктов: нет времени с ними познакомиться, изучить, сравнить с программами, используемыми в технологическом процессе проектно-изыскательской организации.

Постоянное отслеживание новинок программного обеспечения, используемого для решения проектно-изыскательских задач, своеобразный мониторинг рынка современных систем автоматизированного проектирования (САПР) и геоинформационных систем (ГИС) – это задача университетского уровня.

Во время повышения квалификации удалось познакомить проектировщиков ЗАО «Востсибтранспроект» с новой отечественной САПР – ROBUR (разработчик НПФ «Топоматик», г. Санкт-Петербург, при участии ОАО «Ленгипротранс»).

Генеральным директором НПФ «Топоматик», кандидатом технических наук М. А. Овчинниковым был проведен выездной семинар и презентация программного комплекса ROBUR в стенах ЗАО «Востсибтранспроект»

Также большой интерес слушателей-инженеров ЗАО «Востсибтранспроект», вызвал программный комплекс CarRem для проектирования капитального ремонта и реконструкции железных дорог. Это разработка их коллег – инженеров проектно-изыскательского института «Иркутскжелдорпроект» – филиала ОАО «Росжелдорпроект».

Зачастую разработчики программного обеспечения для знакомства со своими продуктами предоставляют коммерческим организациям демоверсии своих разработок с различными ограничениями: ог-

раничен срок эксплуатации ПО, либо введены функциональные ограничения по числу обрабатываемых точек топографической съемки, либо невозможно сохранить результаты работы над проектом.

В то же время для учебных заведений полнофункциональные версии современного ПО предоставляются со значительными скидками, либо бесплатно, но с ограничением: «не использовать в коммерческих проектах».

Именно это обстоятельство позволяет университету, получая и осваивая современное ПО, знакомить с ним также своих коллег-инженеров проектно-изыскательских организаций.

При этом, занятия не превращаются в курсы обучения работе в программе, но проводятся как семинары, на которых преподаватели и слушатели обмениваются опытом проектирования в различных программах, спорят о сильных и слабых сторонах программных комплексов, оценивают перспективы автоматизации проектно-изыскательских работ в России и за рубежом.

Для повышения квалификации инженеров «Иркутскжелдорпроекта» была подготовлена программа, разработанная с учетом специфики работы этого института (проектирование капитального ремонта и реконструкции железных дорог), на тему: «Основные направления развития путевого комплекса, перспективы реконструкции сети железных дорог и проектирование капитальных ремонтов пути для обеспечения надежной работы в условиях повышения скоростей движения поездов и осевых нагрузок».

Рабочая программа также является комплексной, потому что от специалистов «Иркутскжелдорпроекта» требуются знания во многих смежных областях железнодорожного транспорта.

При проектировании реконструкции только комплексное применение всех современных достижений транспортной науки позволяет повысить эффективность изыскательских работ и качество проектирования усиления участков сети железных дорог.

Программа повышения квалификации кроме вышеназванных разделов включает также разделы проектирования капитального ремонта железных дорог с изучением технологии и организации работ по реконструкции и усилению земляного полотна и повышению его эксплуатационной надежности. Изучаются мероприятия по защите земляного полотна от неблагоприятных природных воздействий, теплоизолирующие устройства и покрытия, поддерживающие, армогрунтовые сооружения, противопучинные мероприятия, уделяется внимание диагностике земляного полотна.

Запланировано прослушивание лекций в объеме 54 часов и выполнение практических занятий в объеме 18 часов.

В качестве тем выпускных работ были предложены 40 тем, из них наибольший интерес вызвали вопросы автоматизации проектирования:

1. Автоматизация расчетов устойчивости откосов и склонов, стабильности оснований насыпей и основных площадок земляного полотна в выемках.

2. Программный комплекс MX Bentley для проектирования железных дорог и генпланов. Принципы струнного моделирования транспортных объектов. Особенности работы с 3D-моделью проекта.

3. Программный комплекс ROBUR для проектирования железных дорог. Интерактивное проектирование плана, продольного и поперечных профилей дорог.

Следует подчеркнуть, что после проведения курсов для первой группы инженеров «Иркутскжелдорпроекта», информация о курсах повышения квалификации дошла до г. Красноярска, и инженеры «Красноярскажелдорпроекта» приняли участие в работе второй группы курсов повышения квалификации в качестве слушателей.

Все сказанное позволяет высоко оценить опыт проведения курсов повышения квалификации инженеров проектно-изыскательских организаций в ИрГУПС.

РАЗДЕЛ 7

Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ» В САРАТОВСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

ИВАНОВА З. И.

*г. Саратов, Институт дополнительного профессионального
образования Саратовского государственного университета
им. Н. Г. Чернышевского*

ТАРАКАНОВА Е. В.

*г. Саратов, Саратовский государственный социально-экономический
университет*

Сложившиеся в настоящее время социально-экономические и социально-культурные условия требуют подготовки специалиста, конкурентоспособного на рынке труда. Главная задача высшей школы – поднять профессиональную компетентность выпускников вузов, научить их ориентироваться в потоке постоянно меняющейся информации, мыслить самостоятельно, критически, творчески. Сегодня это невозможно без овладения студентами знаниями, умениями, навыками использования информационных технологий в сфере будущей профессиональной деятельности. На первом этапе компьютеризация образовательных систем не повысила эффективности процессов обучения, прежде всего из-за того, что она не затронула принципов организации и технологии учебного процесса. Использование новых информационных ресурсов, содержащих необходимую мультимедиа-информацию, требуют создания новой технологии подготовки спе-

циалистов. Поэтому необходимы пересмотр концепции организации учебно-познавательной деятельности и реализация идей интеграции, компьютеризации профессионального образования [1].

Главным ориентиром подготовки специалиста в условиях современной профессиональной среды образования является профессиональная компетентность как сочетание фундаментальной подготовки с учетом глобализации и педагогических новаций, направленных на профессиональное образование и профессиональную компетентность. Актуализация этих проблем предъявляет новые требования к образовательным институтам общества, к личности преподавателя, содержанию его профессиональных функций, к техническому и методическому оснащению учебного процесса [2]. В настоящее время большое внимание уделяется становлению такой профессиональной среды образования, которая, учитывая общие тенденции глобализации, вносила бы изменения в теоретические конструкции профессиональной подготовки специалистов, сформировавшихся в конце XX века.

Глобализация профессиональной среды образования происходит с учетом глобальных, континентальных, национальных, региональных достижений педагогической науки и практики. Эта стратегия представлена в ряде ведущих информационных ресурсов: информационные сети EURODYCE (Европейская Комиссия: вопросы образования и культуры); TERENA (Трансевропейская ассоциация исследования вопросов образования и культуры); CEPES – European Centre for Higher Education (Европейский центр по высшему образованию).

Ускорение темпов обновления технологий приводит к необходимости разработки адекватного содержания образования и соответствующих методов обучения. В условиях стремительного развития и расширения доступности открытых информационных сетей трансляция «готовых» знаний перестает быть главной задачей учебного процесса, снижается функциональная значимость и привлекательность традиционных методов обучения. Это отставание в первую очередь выражается в отсутствии адекватной реакции системы профессионального образования на потребности рынка труда. Более четверти выпускников высшего профессионального образования и около трети выпускников среднего профессионального образования не трудоустроиваются по полученной в учебном заведении специальности.

Сегодняшняя российская система образования характеризуется фактическим отсутствием ответственности учебных заведений за конечные результаты образовательной деятельности. Не развиты в достаточной степени независимые формы и механизмы участия граждан,

работодателей, профессиональных сообществ в вопросах образовательной политики.

Развитие профессиональной среды системы высшего образования предполагает создание необходимых условий для подготовки специалистов, которые будут жить в системе мирового сотрудничества, интенсивного обмена информацией и продуктами труда, взаимодействовать посредством развития совместных культурных, научно-исследовательских и производственных проектов. В логике глобального поликультурного образования происходит знакомство обучающихся с национальной и общероссийской историей, искусством, традициями, что позволяет определить роль и место родной культуры в общецивилизационном процессе, дидактически обеспечить развитие единого культурно-образовательного пространства. Современное общество все больше становится обществом информационным, коммуникационные технологии проникают практически во все сферы деятельности человека. Использование новых информационных технологий в современном образовательном процессе неизбежно и является показателем соответствия учебного заведения требованиям сегодняшнего дня.

Саратовский государственный социально-экономический университет (СГСЭУ) представляет собой активную образовательную среду, направленную на производство и потребление информационных ресурсов. Вуз обладает достаточной материально-технической базой и степенью подготовленности сотрудников. Действует локальная компьютерная сеть университета, объединяющая классы и рабочие станции кафедр, подразделений, администрации. Несомненно, использование современных информационных технологий и степень информатизации вуза зависит от степени финансирования, но необходимым компонентом является также наличие необходимых структур, поддерживающих процессы информатизации и готовность вузовской среды к работе с ними. За последнее десятилетие в вузе созданы активно действующие центры информационных ресурсов и организован процесс активного использования информации с помощью современных информационных технологий. На базе СГСЭУ создан Саратовский региональный ресурсный центр, оказывающий информационную, техническую и методическую поддержку образовательным учреждениям, в частности, школам района. Информационно-компьютерный центр обеспечивает работу компьютерных классов, потоковых аудиторий, оснащенных мультимедийным оборудованием и классов для самостоятельной работы студентов и преподавателей. Идет процесс активного развития информационной базы для учебного

процесса путем накопления электронных вариантов учебно-методических пособий, образовательных стандартов, обеспечения доступа к электронному библиотечному каталогу.

В сфере образования уже заметны изменения: повысилась значимость обновления фундаментального образования, что привело к появлению и широкому развитию дополнительного образования, а перенос акцента на индивидуальную активность и ответственность в совокупности с развитием информационных технологий дал толчок к развитию дистанционного образования на базе Интернет-технологий. За последнее время стала очевидной необходимость внедрения дистанционных форм обучения и интеграции образовательных учреждений в развивающееся открытое дистанционное профессиональное образование. Технической базой для реализации дистанционного учебного процесса является региональный сегмент Российского Портала Открытого Образования – Саратовский виртуальный университет, успешно функционирующий на базе СГСЭУ в течение нескольких лет. Возможности виртуального университета позволяют разрабатывать, каталогизировать и организовывать доступ посредством сети Интернет ко всем типам информационно-образовательных ресурсов и учебно-методических комплексов учебного процесса вуза. Таким образом, традиционный учебный процесс выходит на новый уровень, обогащаясь информационной базой для самостоятельной работы студентов и слушателей. Появляется возможность организации сетевого обучения (например, в целях реализации индивидуального плана обучения), а также проведения текущих и итоговых контрольных мероприятий.

В СГСЭУ более четырех лет функционирует структурное подразделение, призванное повышать профессиональную компетенцию субъектов рынка труда – институт дополнительного профессионального образования. В ходе реформирования высшего образования предстоит ускорить переход к формированию специалистов широкого профиля, сочетающих глубокие фундаментальные знания и обстоятельную практическую подготовку, ориентированную на конкретную отрасль. Следует отметить, что информатизация учебного процесса, и, в частности, внедрение дистанционной формы образования, расширяет возможности обучения взрослых. Например, курс «Методология и методика научного исследования» разработан на основании приказа Министерства образования РФ от 9 марта 2004 г. № 1123 «Об организации опытно-экспериментальной деятельности в системе образования» и предназначен для учителей и преподавателей, способных заниматься исследовательской деятельностью.

Цель курса: оказать методическую поддержку при проведении исследовательских работ и подготовке выступлений (презентаций) на различных научно-практических конференциях и конкурсах. Категория слушателей: руководящие работники и специалисты профессионального образования, не имеющие ученой степени и ученого звания: слушатели, осваивающие дополнительную образовательную профессиональную программу «Мастер делового администрирования»; слушатели, осваивающие дополнительную образовательную профессиональную программу «Преподаватель высшей школы».

Курс состоит из трех модулей (первый и третий – инвариантные, второй – вариативный) и рассчитан на 78 ч. Содержание курса охватывает весь процесс научного исследования и в целях сохранения логики его изучения разделен на следующие модули: первый «Методология научного исследования» (40 ч.); второй «Методология и методика специального (педагогического, психологического, экономического, социологического, и т.д.) исследования» (20 ч); третий «Научное сопровождение этапов исследовательской деятельности, технология оформления ее результатов и подготовка документов к защите» (18 ч.).

Успешно прошедшим обучение по данной программе выдаются следующие документы: удостоверение государственного образца о краткосрочном повышении квалификации в области «Методология и методика научного исследования» (78 часов); сертификат СГСЭУ (Саратовского государственного социально-экономического университета) – для лиц, прошедших обучение по модулю (например, по «Методологии и методике научно-педагогического исследования») из вариативного блока курса.

Одним из электронных образовательных продуктов является курс краткосрочного повышения квалификации «Менеджер по персоналу». Цель данного курса – дать необходимый объем знаний и практических навыков в области кадрового менеджмента. Целевая аудитория: лица с высшим и средним специальным образованием, желающие получить базовый уровень знаний для работы в сфере кадровой политики организаций, студенты вузов. В состав курса входит шесть дисциплин, составляющих информационную базу для освоения нового вида деятельности: «Управление персоналом и кадровый менеджмент», «Организация персонала», «Трудовое право», «Психология управления», «Психология и социология труда» и «Деловое общение и этика деловых отношений».

Каждая дисциплина представляет собой учебно-методический комплекс, содержащий программу, и учебное пособие, которое вклю-

чает в себя методические указания к изучению материала, непосредственно текстовый учебный материал, контрольные вопросы в тестовой форме, практические задания к каждой теме и сценарии электронных семинаров. Объем текстов учебных пособий составляет более 15 п. л. Авторами – составителями учебно-методических комплексов являются кандидаты наук, доценты университета и специалисты-практики. В процессе обучения предусмотрено промежуточное тестирование по каждой дисциплине и итоговое – по окончанию обучения. Повышение квалификации по данной программе рассчитано на 75 дней, выдаваемый документ – удостоверение государственного образца или сертификат СГСЭУ (для лиц без высшего образования).

Информатизация непосредственно коснулась и основного образования. В частности, дистанционная технология находит свое применение в организации самостоятельной работы студентов. Около 50 % учебного времени от общего объема часов, предназначенных для изучения любой дисциплины, по ГОСТ ВПО отводится на самостоятельную работу студентов (СРС). Выполнение самостоятельной работы требует от студента определенного уровня развития самостоятельности во всех ее структурных компонентах: от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции, с переходом от простейших видов работы к более сложным, носящим поисковый характер. Самостоятельная работа студентов является средством формирования познавательных способностей студентов, направленности на непрерывное самообразование, ее организация начинается на лекциях, во время которых преподаватель обращает внимание на вопросы, подлежащие усвоению по дополнительным источникам. В состав самостоятельной работы входит также написание рефератов, докладов, конспектирование рекомендованной литературы к семинарским занятиям, подготовка к промежуточному и итоговому контролю.

Однако в процессе организации СРС преподаватель сталкивается с проблемами, ставшими, к сожалению, традиционными. Это отсутствие или ветхое состояние требуемой литературы, недостаточное количество экземпляров книг и периодики, моральное устаревание материала, и, как следствие – затруднения, возникающие у студентов при осуществлении самостоятельной работы. Современные технологии позволяют решить данную проблему через создание электронных версий учебно-методических материалов и размещение их на веб-сайтах. Это могут быть методические рекомендации для организации самостоятельной работы, легкозаменяемые подборки дополнительного материала (хрестоматии), а также средства диагностики и оценки учебных достижений при контроле знаний.

В Саратовском государственном социально-экономическом университете применяется следующая форма организации самостоятельной работы студентов. Дисциплина «Психология труда» для студентов 3 курса, обучающихся по специальности «Педагог-психолог», была снабжена электронной хрестоматией, тренинговым тестированием по каждой теме и итоговым тестированием. Материалы хрестоматии были отобраны в соответствии с учебной программой и включали в себя выдержки из монографий и научные статьи отечественных и зарубежных ученых. Информационные блоки разбиты по темам, что существенно облегчает ориентацию обучающихся в материале. Современные информационные технологии позволяют обеспечить автоматизацию процедуры контроля знаний, приобретенных как в ходе аудиторных занятий, так и в процессе СРС. Для каждой изучаемой темы составлен блок контрольных вопросов, представленных в виде тестов. Во время изучения темы тестирование является тренинговым, что дает возможность студенту не только проверить свои знания, но и обнаружить ошибки. После завершения изучения темы доступным становится только итоговое тестирование, позволяющее объективно оценить знания студента, а результаты могут служить основанием для выставления зачета. Данные учебно-методические материалы также были размещены на региональном сегменте Российского Портала Открытого Образования – Саратовском виртуальном университете, развиваемом на базе СГСЭУ. Таким образом, обучение по дисциплине «Психология труда» сочетает в себе традиционное обучение в виде лекций и семинаров, и дистанционное – самостоятельную работу студентов с хрестоматией, самоконтроль и итоговый контроль.

Для изучения мнения студентов о такой форме организации самостоятельной работы была составлена анкета и опрошен 41 человек. В целом следует отметить, что обучение с использованием Интернет-технологий большинство (96 %) считает положительным, хотя 8 % из них отмечают, что предпочли бы обойтись без него. Отрицательно к нему относятся 4 %, отмечая, что предпочитают традиционные способы. Использование элементов дистанционного обучения по курсу «Психология труда» 72 % считают удобным и способствующим обучению, 28 % – неудобным, предпочитают традиционные способы. Такое отношение мы связываем с рядом проблем психологического характера, и в частности, с неуверенностью при пользовании компьютером, что подтверждается исследованием.

Исследование показывает, что обучающиеся настороженно воспринимают новые формы обучения. Учебный процесс, сфокусированный на самостоятельном приобретении знаний, привлекает в основ-

ном работающих молодых людей, желающих повысить свою квалификацию без ущерба для рабочего времени. Интерес к дистанционному образованию обусловлен не только стремлением соответствовать требованиям концепции открытого образования, но и необходимостью соответствовать требованиям к профессиональному образованию взрослых. Важен принцип свободы выбора и индивидуальный подход к создаваемому обучающимся интеллектуальному продукту. Необходимо отметить, что, несмотря на отдельные функционирующие образовательные проекты (например, разработки Международного института менеджмента ЛИНК), предложений дистанционного повышения квалификации субъектов рынка труда недостаточно. Доступные образовательные продукты предназначены в основном для учащихся школ и студентов, а также управленческих кадров. Еще предстоит создание и внедрение в практику системы дистанционного повышения квалификации учителей и преподавателей высшей школы.

Широкомасштабный инновационный процесс с многообразием форм и уровней образовательных систем проводится по следующим направлениям повышения конкурентоспособности профессионального образования: расширение сотрудничества с европейскими странами в области обеспечения качества образования; рост экспорта образовательных услуг; развитие общественно-гражданских форм управления в системе профессионального образования; повышение роли работодателей в подготовке профессиональных кадров.

Однако не сформирована интегрирующая концептуальная основа происходящих изменений в сфере высшего профессионального образования, нет нормирующего стандарта. Возникает потребность в научно обоснованной концепции глобализации профессионального образования, вариантах интегрированных образовательных систем, ее реализующих. Процесс интеграции образования имеет свои положительные и отрицательные стороны. Но он неизбежен, т.к. без этого невозможно создание единых технологий и мировых стандартов.

Литература

1. Садыкова, В. А. Обучение в новой информационной среде: психолого-педагогические особенности [Текст] / В. А. Садыкова, А. Е. Сережкина. // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 1. – С. 54–59.
2. Иванова, З. И. Подготовка специалистов в условиях глобализации образования [Текст] / З. И. Иванова, Е. В. Тараканова, В. А. Ширяева. – Саратов : ФГОУ ВПО «Саратовский ГАУ», 2006. – 164 с.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

БЕКЕТОВА Е. А.

*г. Армавир, Армавирский государственный педагогический
университет*

Классическая модель образования в России себя исчерпала. Ее кризис проявляется в ограниченности и слабости факторов социализации в индустриальном обществе; отсутствии единства между рациональной стороной образовательной деятельности и сохранением целостности личности, ее индивидуальной природы. Он связан с воздействием процессов информатизации и компьютеризации общественной жизни, современной коммуникативной системы на сферу образования.

Формирование единого общеевропейского образовательного пространства также требует трансформации всей российской системы образования и модернизации традиционного обучения. Вхождение в мировое образовательное сообщество невозможно без сотрудничества образовательных учреждений и активного использования новых информационных и коммуникативных технологий в учебном процессе.

В России компьютеры и телекоммуникационные средства используются сравнительно недавно. В таком контексте нам представляется целесообразным говорить о новых информационных технологиях, связанных с дистанционным обучением (ДО), направленных на активное вовлечение учащихся в учебный процесс, развитие креативного мышления, навыков работы в группе с различными источниками информации, включая Интернет.

Под ДО мы понимаем различные формы обучения вне стен учебного заведения, для которых характерны разделение во времени и пространстве учащегося и преподавателя, замена межличностной коммуникации и общения «лицом к лицу» неперсонифицированной формой общений, опосредованной различными средствами связи и технологиями. Учащиеся и преподаватели пространственно отделены друг от друга, но активно взаимодействуют с использованием электронной почты, информационных технологий.

Наиболее важными факторами, повлиявшими на появление и развитие ДО в России являются: потребности социально-экономического развития общества; развитие сферы коммуникации; интеграционные процессы в сфере образования; конкуренция на мировом рынке образовательных услуг.

Специфика дистанционного обучения связана с гибкостью, модульностью, эффективностью обучения, специализированными технологиями и новыми формами контроля. Учащиеся не посещают занятий в виде лекций, семинаров, лабораторных работ, а работают в удобном режиме (по месту, времени и темпу занятий). Формируются умения, которые способствуют усилению их индивидуальной способности адаптироваться в современном обществе, развивать свою профессиональную карьеру.

В основу учебных планов ДО положен модульный принцип, курсы создают целостное представление об определенных предметных областях, что позволяет сформировать учебную программу, отвечающую индивидуальным потребностям обучаемых. Образование на 50% дешевле традиционных форм. Низкая себестоимость обеспечивается за счет использования более концентрированного представления и унификации учебного материала, ориентированности на большее число учащихся, за счет более эффективного использования учебных площадей и технических средств. Формируются умения, которые способствуют усилению индивидуальной способности человека адаптироваться в современном обществе, развивать свою профессиональную карьеру.

В процессе обучения используются три механизма общения: перцептивный, отвечающий за восприятие друг друга; интерактивный, отвечающий за организацию взаимодействия; коммуникативный, отвечающий за обмен информацией. Все они взаимосвязаны и разделяются условно.

Специфика видов взаимодействия участников в ДО предполагает следующие схемы: преподаватель – группа (постановка целей и анализ результатов деятельности); преподаватель – студент (руководство действиями, советы, рекомендации, анализ результатов); студент – преподаватель (запрос обучаемого, формулирование затруднений); студент 1 – студент 2 (сотрудничество); группа – группа (сотрудничество).

На преподавателя возлагаются новые функции: координирование учебного процесса, корректировка преподаваемого курса, консультирование при составлении индивидуального учебного плана, руководство учебными проектами и т.п. Асинхронное взаимодействие обучаемых и преподавателя предполагает обмен сообщениями посредством электронной почты. В качестве форм контроля в ДО используются дистанционно организованные экзамены, собеседования, практические, курсовые и проектные работы, компьютерные тестирующие системы и т.д. Используются формы, методы и средства

взаимодействия с обучаемыми в процессе самостоятельного, контролируемого освоения ими определенных знаний. Обучающая технология построена на фундаменте определенного содержания и должна соответствовать современным требованиям. Знания аккумулируются в специальных курсах и модулях, основанных на действующих стандартах, а также банках данных, библиотеках видеосюжетов и т.д., общение через сети друг с другом и преподавателями.

Использование современных компьютерных телекоммуникаций обеспечивает более эффективную передачу знаний и доступ к учебной информации, чем традиционные средства обучения. Качество и структура учебных курсов при ДО лучше, чем при традиционных формах. Интерактивные возможности позволяют наладить и стимулировать обратную связь, обеспечить диалог и поддержку обучаемых.

На современном этапе развития образования происходит создание, использование и накопление информационных и коммуникативных технологий в учебном процессе вузов, межрегиональных и международных образовательных проектов (РУДН, МГИУ, РИУ, ЮрГУ-ЭС, ТГУ, МЭСИ, МИФП, МГППИ и т.д.)

В Кубанском госуниверситете разработана и апробируется методика организации Электронного университета (создан в 2006 г.) – структурного подразделения университета. Предметом его деятельности является развитие в КубГУ системы дистанционного обучения, обеспечивающей расширение спектра предоставляемых образовательных услуг и повышение их качества. Основные направления деятельности Электронного университета: образовательное; научно-практическое; методическое: информационно-маркетинговое; технологическое.

В основу обучения положены специфичные принципы открытого образования: личностно-ориентированный характер образовательных программ (учет образовательных потребностей обучающихся); практическая направленность содержания и способов совместной деятельности (системность и целостность содержания образования и видов деятельности); активность и самостоятельность обучающихся как основных субъектов образования; проблемность содержания и диалогический характер взаимодействия в учебном процессе; рефлексивность (осознанность обучающимся содержания и способов деятельности, собственных личностных изменений); вариативность (разнообразие) образовательных программ; принцип поддерживающей мотивации; модульно-блочный принцип организации программ и деятельности обучающихся.

В России по оценкам Министерства образования и науки растет потребность получения образования через систему дистанционного обучения 1,5 млн. чел. по направлениям и специальностям основного высшего образования и в 2 млн. человек в год – по направлениям дополнительного образования. На сегодняшний день более 1 млн. граждан ежегодно выезжают на учебу за границу, расходуя до 10 млрд. долл. на получение образования за рубежом.

Наличие огромных территорий и сосредоточие научно-технических центров в крупных городах, развитие рыночной экономики, усиление миграции населения также способствует развитию ДО в России.

Система открытого образования способна смягчить социальные проблемы, обострившиеся в последнее время; преодолевает ограниченность доступа к качественному образованию; сокращает разрыв между элитарным и массовым образованием; снижает остроту информационного неравенства; способствует созданию общей образовательной среды; повышает качество образования с учетом потребности личности и социального заказа; повышает конкурентоспособность выпускника на рынке труда; оптимизирует финансовые потоки в образовательной сфере; развивает международное сотрудничество, обмен опытом и достижениями в области образовательных технологий.

ДО предоставляет возможность не только получить первичное образование, но и непрерывно повышать свой профессиональный уровень с учетом нового социального заказа и своих индивидуальных особенностей, что способствует профессиональной мобильности и конкурентоспособности специалиста. Она позволяет сочетать элементы очного и заочного обучения, является универсальной формой непрерывного профессионального образования, ориентированного на индивидуальные запросы обучаемых и их специализацию.

Система дистанционного обучения органически входит в систему открытого образования и имеет большое будущее, позволяя быстро увеличить масштабы обучения, необходимые направления и эффективность образовательной деятельности.

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ В ВУЗАХ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА – ПЕРСПЕКТИВНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ИНФОРМАТИЗАЦИИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

КАТКОВА Т. В.

*г. Смоленск, Смоленская государственная академия
физкультуры, спорта и туризма*

Внедрение информационных технологий в образовательный процесс подготовки специалистов по физкультуре и спорту продиктовано потребностями современного информационного общества.

Особенностью нашего времени стала интенсификация информационных процессов: если в середине 20 в. объем знаний удваивался каждые 10–15 лет, последнее десятилетие – каждые 1,5–2 года, то к 2015 г. предполагается ускорение данного процесса до 70 дней. В 2005 г. председателем совета директоров корпорации Intel Крейгом Барреттом информационные и коммуникационные технологии названы «еще одним природным ресурсом России». Производство и распределение информации становится основой экономики, а сама информация – экономическим продуктом, значение которого выше, чем продукции материального производства, энергии, услуг.

В информационном обществе появилось понятие «информационной культуры», под которым понимается не просто умение целенаправленно работать с информацией, приобретать «пользовательские умения», ликвидировать «компьютерную неграмотность», но и изменить свое профессиональное мышление. Это означает приобретение способностей извлекать информацию из различных периодических и электронных источников, эффективно использовать её в дальнейшем, владение основами аналитической переработки информации различного уровня.

Информационная культура сформировала новый социально-экономический идеал и заказ, вследствие чего высшая школа должна найти новые организационные структуры, формы занятий, привести в соответствие с современными требованиями содержание учебных дисциплин, внедряя информационные технологии, новые способы контроля и оценки качества знаний. Таким образом, на образование накладываются дополнительные требования: оно должно предвосхитить запросы человека и общества, быть готовым к удовлетворению потребностей, связанных с обновлением знаний и навыков, с повышением квалификации и переподготовкой специалистов.

В высших учебных заведениях физической культуры нашей страны осуществляется подготовка специалистов по ряду направлений: по физической культуре (бакалавриат, магистратура), по физической культуре и спорту, по рекреации и спортивно-оздоровительному туризму, по физической культуре для лиц с отклонениями в состоянии здоровья, педагогов по физической культуре, специалистов по менеджменту организации, по режиссуре театрализованных представлений и праздников, по дошкольной педагогике и психологии, по физиологии, по психологии и т.д.

В ст. 6 п. 15 закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» говорится о создании единой государственной системы информационного обеспечения данной отрасли. В 2000-м году Госкомспорт поставил задачу реорганизовать весь комплекс деятельности спортивной отрасли на основе широкого использования информационных технологий, создать автоматизированные управляющие системы, повысить эффективность функционирования всех структур. Задачи информатизации отрасли решают многие ведомства: Госкомспорт России, Всероссийский научно-исследовательский институт физической культуры и спорта, Инфорспорт и др. Включились в этот процесс и вузы физической культуры.

Вопросы овладения и использования современных информационных и телекоммуникационных технологий становятся важнейшим компонентом профессиональной подготовки специалиста отрасли физической культуры. Выпускник вуза по физической подготовке и спорту XXI века должен владеть современными технологиями, иметь навыки организации компьютерного рабочего места, ведения электронного документооборота, пользования электронными базами данных, передачи информации в сети, пользования автоматизированными системами обработки информации, создания собственных электронно-методических средств.

Сегодня компьютер пришел в каждый дом и офис. Современный студент, завтрашний специалист, где бы он ни оказался: в школе, в физкультурно-оздоровительном учреждении, на освещении или судействе спортивных соревнований, должен быть готовым работать на компьютере.

Можно выделить следующие направления результативного использования информационных технологий в области физкультуры и спорта: расширение информационного обеспечения учебного процесса, спортивных мероприятий; рекламная деятельность по освещению работы образовательных и физкультурно-оздоровительных учреждений физической культуры; создание программно-методических, науч-

ных комплексов, повышающих качество работы учебных заведений, соревновательной деятельности, информатизация коммерческой стороны работы физкультурно-оздоровительных учреждений.

Сегодня уже созданы и используются в процессе подготовки будущих специалистов физической культуры и спорта прикладные программные продукты и автоматизированные системы: экспертные системы, системы биомеханического анализа движений спортсменов, базы данных, обучающие двигательным действиям в различных видах спорта, автоматизированные системы судейства и т.д.

Учитывая социальную значимость воспитания будущих специалистов по физической культуре, способных самим занять достойное место в информационном обществе и эффективно развивать физическую культуру у населения страны, перед учебными заведениями ставится задача пересмотреть сложившиеся традиции, создать новые подходы и новые стандарты в образовании.

В настоящее время в Смоленской государственной академии физической культуры, спорта и туризма ведутся работы по совершенствованию физкультурного образования на основе использования информационных технологий. Процесс информатизации нашего учебного заведения рассматривается преимущественно как процесс оснащения учебных подразделений новыми компьютерами, современными техническими средствами передачи информации и образования информационно-образовательной среды, которая включает электронные учебно-методические пособия, справочную базу.

Информационные материалы, представленные в электронном виде, помогут решить такие задачи, как: сообщение знаний, контроль за ходом их усвоения, демонстрация иллюстративного материала в статике и в динамике, сопоставление биомеханических характеристик эталонного двигательного действия с данными механических характеристик двигательного действия спортсмена, автоматизация методов диагностики различных функций организма спортсменов, хранение в банке данных конспектов лекций, документов планирования, картотек подвижных игр, помощь в ведении документации о результатах соревнований, статистическая обработка результатов исследований.

Используя принципы преемственности традиционных форм и методов обучения, постепенности, комплексного использования, визуализации, интерактивности, усиления обратных связей, развивающего личностно-ориентированного обучения, информационные технологии могут быть эффективно использованы на всех стадиях учебной работы вуза.

В очной форме обучения компьютер может быть использован на лекциях, на семинарах, на защитах выпускных квалификационных работ. Применение современных информационных технологий расширяет спектр вариантов проведения лекций и дает возможность оставить за ней статус оставаться одной из важнейших форм учебных занятий. Для предотвращения бездумного записывания теоретического материала под диктовку лектора можно предложить студентам предварительно ознакомиться с изучаемыми материалами в электронном виде, предложив им запись на CD-диске или на учебном сайте в сети Интернет. И тогда лекция превратится в развернутое комментирование новых материалов, что активизирует учебно-познавательную деятельность слушателей. С другой стороны, проведение самой лекции в оборудованной компьютерами аудитории с применением сети или проектора значительно повысит наглядность изучаемых материалов, что также стимулирует познавательную деятельность учащихся, будет способствовать формированию их творческого мышления.

Семинары являются активной формой учебных занятий, строятся на основе творческого обсуждения рассматриваемой темы. В последнее время многие исследователи и педагоги-практики отмечают пассивность слушателей, уменьшение подлинного творчества, предварительное распределение вопросов. Применение компьютерных мультимедийных программ для закрепления двигательных функций на виртуальных тренажерах, при результирующем тестировании может оживить атмосферу семинарского занятия.

Использование компьютерной техники, проектора, презентации уже прочно вошло в традицию проведения защит выпускных квалификационных работ. В заочную форму обучения перспективно интегрировать дистанционные образовательные технологии, используя электронные методические пособия для самостоятельного обучения, тесты для самоконтроля, консультации преподавателя в сети, получение работ по электронной почте. Высокие технологии и информационно-компьютерные системы в образовании, с одной стороны, готовность профессорско-преподавательского состава к новациям, с другой, являются предпосылками для внедрения дистанционного обучения в физкультурных вузах.

На сегодняшний день уже имеется положительный опыт по внедрению дистанционного обучения в вузах физкультуры и спорта. Так в 2001 г. был создан виртуальный институт дистантного самообразования «СПОРТ» для самостоятельной подготовки специалистов, занимающихся общественными связями в сфере физической культуры и

спорта (Муртазина). Начато дистанционное обучение в СПбГАФК им. П. Ф. Лесгафта (Чистяков), в РГУФКе (В. Д. Сячин, М. А. Новоселов).

Факторы, сдерживающие внедрение дистанционных образовательных технологий в образовательный процесс физкультурных вузов, – слабая компьютерная база, неподготовленность преподавательского состава, отсутствие электронной методической базы. Но, осознавая перспективность использования информационных технологий, руководители и преподаватели стремятся внедрять элементы дистанционного обучения в традиционные формы, повышая качество, доступность и привлекательность образования.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА CASE-СРЕДСТВАМИ

КОСТЮКОВА Т. П., ЛЫСЕНКО И. А., САУБАНОВ В. С.

г. Уфа, Уфимский государственный авиационный технический университет

Сейчас проблемы качества настолько усложнились, что они могут быть успешно решены, только если будет сформирована новая организационная структура. Эти проблемы переросли существующую организационную структуру.

Арманд Фейгенбаум

Рост темпов социально-экономического развития, быстро растущий в условиях информатизации объем знаний, ускоряющаяся смена требований к профессиональной подготовке специалистов приводит к сокращению циклов обновления знаний. Это ставит перед образованием задачу обеспечения креативности профессиональной подготовки специалистов, способности воспринимать, понимать и осваивать обучающимися ускоряющегося потока новых знаний.

В основе организации процесса обучения в любой образовательной системе лежит учебный план, призванный обеспечить подготовку специалистов в соответствии с установленными требованиями, которые вытекают из конкретных целей обучения, задаваемых квалификационными характеристиками специальности. ГОС ВПО устанавливает общие требования к структуре высшего профессионального

образования (уровни образования и сроки обучения), к образовательным программам, условиям их реализации, нормативам учебной нагрузки обучающихся и ее максимальному объему.

Формирование учебного плана специальности (направления) относится к трудоемким задачам. При их решении нужно знать не только список дисциплин специальности, но и обеспечить правильную последовательность изучения дисциплин. Формирование списка дисциплин затрудняется введением в ГОС ВПО национально-регионального компонента и элективных курсов, в которые должны включаться дисциплины, учитывающие особенности социально-экономического развития региона.

Таким образом, информационную систему образовательного процесса необходимо рассматривать как многопараметрическую и слабоформализуемую.

Кроме того, решения по поводу содержания обучения и организации учебного процесса, принимаемые в настоящее время, дадут результаты только через 5 лет, когда условия могут существенно измениться, поэтому для получения всестороннего обоснования требований к подготовке специалиста приходится обращаться к помощи экспертов.

Экспертами, суждения которых важны при разработке учебного плана, являются опытные преподаватели выпускающих кафедр и представители передовых предприятий и организаций, основная деятельность которых совпадает с профилем подготовки соответствующих специалистов. Замечания и предложения государственных аттестационных комиссий также, по существу, являются экспертными суждениями и принимаются во внимание при разработке требований к специалисту. Эффективность экспертизы за последние годы существенно повысилась вследствие применения новых методов организации групповой экспертизы и обработки экспертной информации.

При построении образовательного процесса необходимо выполнение ряда принципов управления знаниями [1]: принцип нормативного регулирования временных параметров освоения знаний; принцип достаточности знаний для определенного вида профессиональной деятельности; принцип научности знаний; принцип концептуальности знаний; принцип сопряжения знаний одного курса со знаниями в области других курсов учебного плана; принцип проблемности знаний, который отражает ориентирование не на получение готовых положений и рецептов, а на понимание содержания проблем, умение их распознавать и решать; принцип перспективности знаний; принцип практической направленности знаний, который требует учета практической направленно-

сти знаний; принцип актуализации знаний: в учебные планы необходимо включать те курсы, которые являются наиболее актуальными в современных условиях социально-экономического развития, отражают факторы рынка и рыночные механизмы; принцип структурирования знаний по факторам формирования человеческого капитала, предполагающим развитие способностей, формирование определенного уровня интеллектуального потенциала, достижения синергетического эффекта знаний; принцип эффективного контроля компетентности, готовности к профессиональной деятельности и получения необходимого качества образования; принцип достаточной гибкости системы знаний, способствующей реализации индивидуальных образовательных потребностей и своевременному обновлению знаний по новым достижениям науки и новым потребностям практики; принцип элективности, т.е. возможности свободного выбора вузом и студентом состава изучаемых дисциплин в части нестандартного их набора; принцип сочетания научно-методологической и конкретно-практической частей в системе знаний, их сбалансированности и гармоничности – это одна из важнейших характеристик качества образования; принцип соответствия системы, механизма и технологии управления знаниями.

Технологию управления разработкой учебного плана по новой специальности можно представить в виде трех уровней: начального, стратегического и оперативного уровней управления.

На первом уровне осуществляется разработка ГОСов по направлению специальностей и общих принципов обучения по конкретной специальности, проводится анализ существующих материалов по специальности.

Стратегический уровень управления включает в себя разработку структуры специальности и разработку учебного плана процесса обучения по данной специальности.

Оперативный уровень управления представляет собой следующие действия:

- разработка рабочих программ процесса обучения по данной специальности;
- обучение студентов по новой специальности и анализ процесса обучения;
- внесение изменений в процесс обучения, в результате которого будет корректироваться как структура специальности, так и учебный план и рабочие программы процесса обучения.

В результате обучение по данной специальности будет проводиться с учетом внесенных корректив.

Для построения функциональной модели системы в настоящее время используются различные методологии и широкий спектр CASE-средств. Наиболее распространенными являются: методология IDEF-SADT и CASE-средства: ERWin (Logik Works), Chen Toolkit (Chen & Associates), S-Designer (SDP), Designer 2000 (Oracle), Silverrun (Computer Systems Advisers), Rational Rose.

Моделирование формирования информационной системы образовательного процесса предлагается осуществлять, используя в качестве концептуального средства технологию РУП (Рациональный Унифицированный Процесс) фирмы IBM – Rational. RUP разделяет проект на четыре фазы, в которых устанавливаются цели проекта и соглашения между заинтересованными сторонами, определяются риски и создается базовая архитектура, строится первая работающая версия проекта, а в последней фазе создается окончательная версия проекта и доводится до заказчика [2].

На начальной стадии формулируются основные задачи и рассматриваются многочисленные исходные предположения. В этой фазе разработки проекта обосновываются идеи, осуществляется предварительный прогноз рисков, идентифицируются основные функции, причем данные могут поступать от различных источников.

В качестве языка, применяемого для определения, визуализации и документирования сущностей разрабатываемой объектно-ориентированной системы используется унифицированный язык моделирования UML, где наиболее важной является коммуникативная составляющая модели, позволяющая группам разработчиков, заказчиков и конечных пользователей, обсуждающим свойства системы, говорить на одном языке, что позволит избежать ошибок на ранних этапах разработки системы [3].

Среди многообразия различных CASE-средств предлагается использовать CASE Rational Rose, позволяющее осуществлять комплексность подхода и использование единой унифицированной нотации не только на этапе моделирования, но и на последующих этапах разработки программной системы.

Таким образом, RUP направляет в области программного обеспечения на эффективное применение лучших современных практических методов, а управление формированием учебного плана на основе подхода RUP повысит уровень мобильности учебных планов и программ, что существенным образом отразится на качестве подготавливаемых специалистов.

Литература

1. Коротков Э. М. Управление качеством образования [Текст]: учеб. пособие для вузов / Э. М. Коротков. М. : Академический проект: Мир, 2006. – 320 с.
2. Кролл П. Rational Unified Process – это легко. Руководство по RUP [Текст] / П. Кролл, Ф. Крачтен. – М. : КУДИЦ-ОБРАЗ, 2004. – 432 с.
3. Леоненков А. В. Самоучитель UML [Текст] / А. В. Леоненков. – СПб. : БХВ-Петербург, 2006. – 432 с.

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

САБИРОВА Э. Г.

г. Казань, Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет

Психологическая готовность к жизни в информационном обществе, начальная компьютерная грамотность, культура использования персонального компьютера как средства решения задач деятельности становятся сейчас необходимыми каждому человеку. Каждый человек должен освоить в процессе непрерывного образования не только традиционные, но и новейшие средства для осуществления своей деятельности.

Процесс овладения компьютерной грамотностью и информационными технологиями требует учета человеческого фактора. Особенно остро эта проблема встает на начальной ступени образования. Все это предъявляет качественно новые требования и к начальному звену образования.

Познавательный интерес проявляется в стремлении ребенка познавать новое, выяснять непонятное о качествах, свойствах предметов, явлений действительности, в желании вникнуть в их сущность, найти имеющиеся между ними связи и отношения. Основа познавательного интереса – активная мыслительная деятельность. Под влиянием познавательного интереса ребенок оказывается способен к более длительной и устойчивой сосредоточенности внимания, проявляет самостоятельность в решении умственной или практической задачи. Переживаемые при этом положительные эмоции – удивление, радость успеха – придают уверенность в своих силах.

Умственное и личностное развитие детей включает в себя развитие всех психических функций: восприятия, внимания, памяти, мышления, речи и др. При этом особое значение имеет развитие фантазии, воображения, творческих способностей. Именно творчество, умение придумывать, создавать новое наилучшим образом формирует личность ребенка, развивает у него самостоятельность и познавательный интерес. Наибольшие трудности в начальной школе испытывают не те дети, которые имеют недостаточно большой объем знаний, умений и навыков, а те, которые проявляют интеллектуальную пассивность, у которых отсутствуют желание и привычка думать, стремление узнать что-то новое. Универсальность компьютерных средств определяет их развивающий эффект в образовании. Уже к середине 80-х гг. был накоплен достаточный опыт, который показал, что в образовании компьютер может быть применен не только как практическое пособие на уроках информатики, но и как средство расширения возможностей воспитательно-образовательного процесса всех учебных заведений – от детского сада до средней школы и вуза. Исследования, проведенные в нашей стране и за рубежом, показали, что компьютер доступен пониманию ребенка примерно с 5 лет. Однако совершенно ясно, что знания информатики как теории компьютерной практики младшему школьнику не интересны. Компьютер входит в жизнь ребенка как инструмент познания. Интерес детей к компьютеру огромен, и дело взрослых обратить его в полезное русло, сделать так, чтобы компьютер являлся развивающим средством самостоятельной деятельности ребенка.

Компьютеры используются, прежде всего, как средство актуализации, как новая, сложная, интересная и управляемая самим ребенком техника, с помощью которой он решает самые разнообразные образовательные задачи. Компьютерная развивающая программа становится необходимым звеном развивающей предметной среды начального обучения. При этом сам по себе компьютер не играет никакой роли без общей концепции его применения в начальном образовании, программно-методического обеспечения, соответствующего задачам развития, воспитания и обучения ребенка, а также его психофизиологическим возможностям.

Информатика должна входить в жизнь ребенка через обучающую игру, конструирование, художественную и другие виды деятельности. Компьютерные обучающие игры не изолированы от педагогического процесса начальной школы. Их применение предполагается в сочетании с традиционным обучением, не заменяя обычные игры и занятия, а дополняя их, входя в их структуру, обогащая педагогиче-

ский процесс новыми возможностями. В компьютерных обучающих программах предлагаются те элементы знаний, которые в обычных условиях и с помощью традиционных средств дидактики понять или усвоить трудно или невозможно. В компьютерные программы закладываются явления, которые не могут быть представлены в обычных условиях во всем многообразии и таинстве. Компьютер помогает выделить наиболее значимые явления, связи, представить их более понятно, в динамике, показать то, что не возможно увидеть в естественных условиях (например, как раскрывается бутон цветка, как растут корни дерева и т.п.).

За компьютером дети оперируют в основном символами и знаками, поэтому особую значимость приобретает подготовленность детей. Поэтапное формирование компьютерной грамотности создает базу для приобщения детей к компьютеру.

В зависимости от цели применения компьютерных средств в деятельности детей младшего школьного возраста наметились три направления. Первое предполагает изучение компьютера и его возможностей, формирование первых навыков программирования. Второе направление – применение компьютера как средства обучения, основная цель которого – использование компьютерных программ при обучении чтению, письму, математике и другим предметам. Третье направление – использование компьютера как средства познавательного развития ребенка.

Компьютерным обучающим играм для младших школьников свойственны общие закономерности, присущие игровой деятельности. Вместе с тем они имеют свои правила игры, обусловлены технологическими особенностями, а также особенностями психофизиологического воздействия компьютерных программ на детей.

Использование ребенком компьютера в своей деятельности оказывает существенное влияние на различные стороны его психического развития. Возникает целый ряд новых детских деятельностей, тесно связанных с компьютерными занятиями (компьютерное конструирование, творческое экспериментирование, игра-воображение и т.д.). Проявляются во всей полноте такие процессы как: мышление, представление, память.

Применение компьютера в младшем школьном возрасте возможно и необходимо, оно способствует познавательной активности, а именно повышению интереса к обучению. В условиях информатизации школьного образования открываются новые возможности для развития методов и организационных форм обучения и воспитания детей.

РАЗДЕЛ 8

Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПРОФЕССИЮ

ЗАЙНИЕВ Р. М.

г. Набережные Челны, Камская государственная инженерно-экономическая академия

Успешно работать в школе, эффективно обучать и воспитывать подрастающее поколение может лишь тот учитель, который любит детей и свою профессию, глубоко знает современное состояние преподаваемой науки и смежных с нею дисциплин, обладает широким кругозором и высокой культурой, хорошо разбирается в вопросах педагогики и психологии, постоянно работает над собой, совершенствует свое педагогическое мастерство.

Подготовка учителя требует постоянного совершенствования деятельности педагогических учебных заведений и отбора молодежи для учебы в высших учебных заведениях, ведущих подготовку учителей. Для улучшения отбора молодежи на педагогическую профессию необходима правильная и своевременная ориентация учащихся. Важнейшая роль в этом деле принадлежит, безусловно, школе, учителям, а теоретические основы профессиональной ориентации, организационные формы ее и методы должны закладываться в студенческие годы.

Цели, задачи, средства, формы и методы организации на педагогическую профессию должны быть приведены в соответствие с особенностями педагогической профессии, с условиями, которые имеют свою специфическую особенность в сравнении с другими видами профессий.

Известно, что профессиональная работа предусматривает выявление и развитие профессиональных способностей. Условиями их развития являются: знание целиком вида профессиональной деятельности, умений и навыков, необходимых для овладения данной профессией, наличие некоторых предпосылок, необходимых для развития педагогических способностей и качеств личности, требуемых данным видом профессии с целью самоподготовки.

Учителю надо обладать большой работоспособностью, выдерживать действия сильных раздражителей и умение концентрировать свое внимание; быть всегда активным, бодрым, сохранять на протяжении всего рабочего времени высокий эмоциональный тонус, быть способным быстро восстанавливать силы, быть сдержанным, даже в самых сложных ситуациях, проявлять терпимость, уравновешенность, собранность.

Очевидно, что лучшим вариантом для общества было бы приглашение на педагогическую деятельность молодых людей со способностями значительно выше средних. Таковы требования к этой профессии. И будем надеяться, что приоритетность развития человека, его индивидуальных качеств будет достойно оцениваться и привлечет талантливую молодежь на педагогические специальности.

Явным противопоказанием педагогической профессии служит нарушение речи, хронические инфекционные заболевания, расстройства нервной системы, нарушение опорно-двигательного аппарата. Но если ученик обладает устойчивым интересом к педагогической профессии и достаточно выраженными организаторскими способностями, то следует вести с ним соответствующую работу, так как выпускник педагогического учебного заведения может получить работу по специальности с учетом его интересов, подготовки и состояния здоровья.

Приведем примерную профессиограмму абитуриента, избравшего педагогическую профессию.

Требования к психолого-педагогической подготовке. Абитуриент педагогического вуза должен знать: историю труда учителя, о роли учителя в жизни общества, отдельного человека, об особенностях труда учителя, его идейном и нравственном облике, о его призвании и интересе к педагогическому труду; о способностях учителя к педагогической работе; об отношении учителя к детям, о любви к делу, во-

левых качествах; о значении и качестве педагогической речи; о воспитательной работе учителя. В рамках этих проблем следует знать о выдающихся педагогах, о книгах, фильмах об учителе; об образе жизни учителя и его социальном окружении; об учебных заведениях, где можно получить эту профессию.

Кроме того, он должен знать о своих профессионально значимых качествах; о тех качествах, которые надо в себе компенсировать, преодолевать; о своих наиболее действенных мотивах выбора профессии, о соответствии сделанного выбора нормам, основным принципам решения задач о выборе профессии.

Умения, которыми должен обладать абитуриент. Он должен уметь: положительно повлиять на другую личность, отстаивать верную позицию и убедить товарища, уметь повести за собой для решения общественно значимых задач группу товарищей, класс; уметь повлиять на создание положительного общественного мнения о себе и поддержать его; уметь планировать работу детского коллектива, членом или руководителем которого является ученик, знать формы его работы и уметь их организовать.

Знать структурные элементы учебной деятельности и уметь ими пользоваться; планирование или конкретизация задач своей учебной деятельности, планирование ее методов, средств и форм; самоорганизация учебной деятельности; самоконтроль в ходе учебной деятельности; саморегулирование учения; самоанализ результатов учебной деятельности.

Уметь организовать по заданию учителя индивидуальную и групповую консультацию с учащимися; увлечь учащихся своим рассказом, найти подход к отстающему ученику, поговорить с родителями своих товарищей, иметь потребность прийти на помощь отстающему; находить контакт, общий язык и правильный тон с разными людьми в различных обстоятельствах; располагать к себе товарищей, при необходимости перестраивать свои отношения с коллективом и отдельными учащимися; видеть психическое состояние своего товарища, определять положительные и отрицательные социально-психологические явления в классе, школе, объективно оценивать себя и своих товарищей.

Успех профориентационной работы на педагогическую профессию во многом зависит от учителя. Изучая деятельность школьников, учитель может определить у них наличие или отсутствие педагогических способностей. В процессе работы со школьниками следует учить их видеть тенденции развития товарища, младшего школьника; учить их вести дневник наблюдений; учить анализировать свое собственное

поведение, свою деятельность; учить давать характеристику коллектива, определять межличностные отношения. Учитель должен формировать воображение у юного педагога, распределять внимание, так как, как правило, выбор специальности обусловлен интересом и склонностью к занятиям данным предметом.

Критериями оценок проявления определенных педагогических способностей учащихся могут служить:

а) элементы творчества при работе в кружках, в общественных организациях, творческих объединениях;

б) стремление выполнить поставленную задачу оригинально;

в) умение самостоятельно обобщить факты, сформулировать выводы;

г) высокая работоспособность, находчивость, быстрая и точная ориентация в обстановке;

д) способность оказывать наблюдение на детей;

е) умение владеть чувствами, чуткость и объективность в отношении с товарищами;

ж) приветливость и доброжелательность.

Основными методами изучения у школьников педагогических способностей являются: наблюдение, анкетирование, интервьюирование, эксперимент. Учитель имеет возможность ставить ученика в такие положения, когда наиболее ярко может проявиться наблюдаемое качество. При этом могут оказать помощь и родители. Большой интерес представляет самонаблюдение ученика по заданию учителя.

Для изучения у школьников педагогических способностей широко используется анкетирование. Анкета охватывает большой круг людей и с помощью анкеты легко выявляется тенденция педагогических явлений. Методом анкетирования изучаются мотивы выбора школьниками педагогической профессии, интересы, отношение школьников к педагогической профессии.

Важным звеном в подготовке учащихся к сознательному выбору профессии является деятельность с элементами педагогического труда. К таким видам деятельности относятся: работа в дошкольных группах, во внешкольных объединениях, в активе общественных и ученических организаций, работа в качестве ассистента учителя по подготовке и проведению лабораторных работ и практикумов, выступление на уроках с докладами, комментирование ответов своих товарищей, проверка письменных работ одноклассников, оценка их. Но если не придавать всем этим видам труда педагогическую направленность, процесса формирования интереса к педагогической профессии не произойдет.

Основным условием у старшеклассников отношения к педагогическому труду, как делу творческому, является организация их самостоятельной поисковой работы с детьми. Среди специальных поручений, включающих элементы педагогического труда, являются поручения, направленные на углубление и расширение предметных знаний; поручения, направленные на организацию какой-либо работы с товарищами; поручения, направленные на воспитание школьников в процессе трудовой деятельности и т.д.

В настоящее время российская школа накопила значительный опыт по профессиональной ориентации школьников на педагогическую профессию. Хорошо зарекомендовали себя такие формы профессиональной работы, как факультативные занятия, факультет будущего учителя, специализированные педагогические классы, школа юного педагога. Все эти формы работы имеют много общего. У них единые задачи: ознакомление школьников с особенностями педагогического труда, проверка педагогических способностей и возможностей в практической воспитательной работе с детьми, сознательный выбор конкретной педагогической специальности. Но эти формы профориентационной работы имеют различную организационную структуру, режим работы, состав учащихся, а следовательно, обладают различными потенциальными возможностями влияния на развитие профессиональных склонностей.

В процессе длительной работы с учащимися есть возможность изучить их всесторонне, целенаправленно формировать у них качества, необходимые в педагогической деятельности.

На осознанный выбор профессии выпускниками общеобразовательных школ большое влияние оказывает личность учителя, его профессиональное мастерство. Как отмечал К. Д. Ушинский, никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни был продуман, не может заменить личности в деле воспитания.

Педагогическая ориентация является составным звеном в работе школы по подготовке учащихся к сознательному выбору профессии, поэтому необходимо учитывать все требования, предъявляемые к профориентационной работе: психофизиологические особенности и природные задатки личности, возрастные и индивидуальные особенности, обязательное включение учащихся в конкретные формы практической деятельности, учет противопоказаний к педагогической профессии.

Уже в школе учащиеся, мечтающие получить педагогическое образование, имеют возможность овладеть некоторыми педагогиче-

скими умениями и навыками. Это работа в учебных кабинетах ассистентами, консультантами, работа с малышами, воспитателя в младших классах, оформление предметных выставок в кабинетах, изготовление учебно-наглядных пособий, руководство определенными участками работы, в играх оборонно-спортивного характера. На деле учащиеся получают возможность проверить свои силы в сложном педагогическом процессе, который требует не только известных знаний и умений, но и определенных личностных качеств: доброжелательности, чуткости, терпения, требовательности, трудолюбия. Оправдывают себя и такие виды работ, как встречи с выпускниками школы, олимпиады, конкурсы, проведение предметных недель.

Определенная работа проводится и в процессе преподавания школьных дисциплин. В самих школьных предметах, таких как история, литература, заложены элементы истории педагогики, они помогают раскрыть роль учительского труда в историческом развитии общества, показать его значимость, дать представление о специфике труда учителя, о требованиях к людям этой профессии, познакомить с особенностями преподавательской деятельности по предмету, раскрыть воспитательные функции учителя. Среди форм и методов ознакомления учащихся с особенностями учительской профессии используется радио, кино, печать, телевидение.

Профориентационная работа на педагогические профессии тесно связана с проблемой подготовки учителя для общеобразовательных учебных заведений. На качественный отбор и прием в педагогические учебные заведения будущих студентов обращали самое пристальное внимание и ученые-педагоги, и руководители высших педагогических учебных заведений, и методисты. Так, например, П. Е. Решетников отмечает, что «качество подготовки специалистов во многом определяется отбором абитуриентов в педагогическое образовательное заведение... Хороший учитель – это прежде всего человек, наделенный рядом достоинств. Поэтому свою систему отбора абитуриентов мы прежде всего сориентировали на выявление нравственно воспитанных людей, имеющих задатки к педагогической деятельности» [4, с. 9].

В. Л. Матросов, рассматривая проблему подготовки учителей на современном этапе, подчеркивает, что «педвузы очень нуждаются в научно-обоснованных критериях отбора профессионально ориентированной молодежи. Призвание к педагогической профессии не менее важно, чем знание ведущих предметов. Поэтому в приемных комиссиях участвуют ведущие преподаватели нашего университета, что помогает отбирать профессионально ориентированную молодежь – принимать в вузы тех, кто действительно стремится посвятить себя лю-

бимой профессии. Следует отметить, что устойчивый и стабильный контингент студентов дают классы с педагогическим профилем трудового обучения (УПК), факультетские и университетские курсы довузовской подготовки» [3, с. 140].

В вопросах организации профориентационной работы на педагогические профессии очень важно, чтобы классы с педагогическим профилем, которые сейчас создаются согласно Концепции профессионального обучения на старшей ступени общего образования [1], имели определенный дисциплинарный (математический физико-математический, естественно-научный и т.д.) профиль по педагогическим профессиям.

Представляет интерес монография В. А. Лазарева «Педагогическое сопровождение одаренных старшеклассников» [2], где автором изучается старший школьный возраст как наиболее значимый в определении жизненного пути развития молодых людей. Методы исследования и полученные результаты, приведенные в монографии В. А. Лазарева, можно использовать и при проведении профориентационной работы среди старшеклассников на педагогические профессии, т.к. на учительские профессии отбор необходимо провести именно среди одаренных старшеклассников.

Таким образом, профориентационная работа предусматривает выявление и развитие профессиональных способностей условием их развития являются знания учеником вида профессиональной деятельности, наличие некоторых предпосылок, необходимых для развития педагогических способностей и качеств личности, требуемых данным видом профессии с целью самоподготовки к данному виду деятельности. Знание профессиональных качеств личности выступает как средство осознания самого себя и как мотив самосовершенствования.

Литература

1. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования [Текст] : приказ Министерства образования РФ от 18 июля 2002 г. № 2783.
2. Лазарев, В. А. Педагогическое сопровождение одаренных старшеклассников [Текст] : монография / В. А. Лазарев. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2005. – 273 с.
3. Матросов, В. Л. Проблемы подготовки учителя на современном этапе [Текст] / В. Л. Матросов // Проблема реализации многоуровневой системы образования. Наука в вузах : тр. межд. конф. – М. : Изд-во РУДН, 1999. – С. 137–144.

4. Решетников, П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера [Текст] / П. Е. Решетников. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 304 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ ЛИЧНОСТИ

ВОТИНОВА Е. Г.

г. Кемерово, Кемеровский государственный университет

Проблема профессионального самоопределения непосредственно связана с выбором будущей профессии: того рода деятельности, который приносил бы человеку не только материальное благосостояние, но и морально-психологическое удовлетворение. С введением в системе общего среднего образования предпрофильной подготовки и профильного обучения эта проблема стала ещё более актуальной, т.к. выбор правильного направления в специально организованном развитии тех или иных способностей требует от личности много энергетических, временных и даже материальных затрат (приобретение специальной литературы и др.). Если выбор будет сделан неправильно, то это может иметь негативные последствия для личности, снижение мотивации к последующему обучению и получению данного профессионального профиля знаний.

Профессиональное самоопределение как процесс и как результат имеет определённые проблемы, которые обусловлены не только возрастными особенностями старшеклассников, но и социальными процессами, происходящими в обществе. В результате психологи и социологи выделяют наличие у части респондентов следующих тенденций:

- негативное отношение к труду как к виду деятельности;
- направленность личности на развлечение, «лёгкие» деньги;
- поздняя социальная зрелость, зависимость в решении бытовых вопросов от родителей, родственников;
- в условиях неуверенности в завтрашнем дне, боязнь перед возможными трудностями;
- отсутствие качественной и разнообразной информации о видах профессий, квалификациях и др.

Всё это даёт повод для серьёзных раздумий и необходимости улучшения ситуации. Рассмотрим профессиональное самоопределение как явление.

Профессиональное самоопределение – это длительный процесс согласования внутриличностных потребностей человека и социально-профессиональных потребностей общества. Этап выбора профессии и, соответственно, профильной подготовки приходится на время обучения в старших классах. При этом период развития профессионального самосознания совпадает с 8–9 классами, а период уточнения социально-профессионального статуса с 10–11 классами.

«Самоопределение» предполагает такую форму саморазвития, в которой находит отражение стремление личности к самоосуществлению собственного «Я», происходит развитие её индивидуальности и субъективной позиции.

При создании определённых условий начинает развиваться потребность в самоопределении, которая обуславливает проявление и развитие других черт – потребность иметь свою позицию; стремление к автономии от взрослых; потребность в самопознании и самоутверждении; внутреннее побуждение к самореализации; определение жизненных перспектив; осознание своих возможностей в достижении поставленных целей.

Все эти качества указывают на то, что начинается процесс формирования социальной зрелости личности школьника.

Значит, система общего среднего образования должна помочь взрослеющей личности приобрести необходимую для профессионального самоопределения базу знаний, умений, помочь проявить личности способности и таланты в разнообразных видах деятельности. Тем самым помочь определиться с выбором профильного обучения и, в перспективе, с будущей профессией.

Если рассматривать профессиональное самоопределение как процесс, то для него характерно наличие всех компонентов: цели, задач, содержания, форм, методов и средств реализации.

Целью профессионального самоопределения является выявление и реализация в воспитательно-образовательном процессе склонностей, способностей, возможностей школьников для будущей профессиональной деятельности. Для решения данной цели необходимо взаимодействие различных социальных структур: семьи, педагогического коллектива, психологов, СМИ и др.

Если рассматривать в этой последовательности наиболее значимые и важные для профессионального самоопределения, то первые места будут отведены семье и образовательному учреждению. Ведь

именно в школе и дома проводит школьник большую часть своего времени. От того, насколько качественно будет проводиться работа по формированию профессионального самоопределения, получится положительный или нулевой результат.

Если воспитательная система школы включает в круг деятельности вопросы профессиональной ориентации старшеклассников, предоставляя разнообразную информацию о мире профессий, то результативность профессионального самоопределения будет высокой. При этом, формы, которые будут способствовать формированию профессионального самоопределения, могут быть разнообразными: как внутришкольными – беседы, лекции, просмотры и обсуждение видеофильмов, «круглые столы» с представителями Центров занятости населения городского и областного уровней, так и внешкольными – экскурсии, посещение учебно-производственных центров, «Дней открытых дверей» в образовательных учреждениях среднего и высшего профессионального образования. При этом, как указывают исследователи данной проблемы, наиболее результативной и действенной является экскурсия, так как она преподносит информацию в синтетическом виде, и школьник имеет возможность не только услышать, увидеть, но и уточнить для более качественного понимания.

Результатом процесса профессионального самоопределения должно стать взаимодействие трёх важных элементов, указывающих как на сформированность данного качества у школьника, его социальную зрелость, так и на общественную необходимость его постижения будущей профессии, приобретение социально и профессионально значимых качеств и способностей. Эти три элемента можно представить словами «хочу», «могу», «надо».

«Хочу» представляет желания творческой самореализации, увлечения школьника какой-либо деятельностью. «Могу» – это успешное воплощение желаний в конкретной деятельности, имеющей будущую профессиональную направленность. «Надо» – это потребности рынка труда в квалифицированных специалистах по различным профессиям.

Таким образом, профессиональное самоопределение является одним из факторов социальной зрелости личности и успешное решение проблемы его формирования поможет социальному взрослению подрастающего поколения, сведения к минимизации таких качеств как инфантильность и беспечность, безответственность, которые, к сожалению, ещё нередки в старшем школьном возрасте.

УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИЯМИ В СОВРЕМЕННОМ ДООУ

ЯКОВЛЕВА Г. В.

г. Челябинск, МОУ № 440

Современное дошкольное образовательное учреждение является ступенью непрерывного образования. Ему принадлежит ведущая роль в воспитании и развитии детей дошкольного возраста.

Управленческая деятельность современного ДООУ должна быть направлена на преодоление разрыва между существующим и необходимым (желаемым, требуемым обществом) состоянием педагогического процесса, достигнутым и требуемым качеством дошкольного образования.

В современных условиях развития образовательной системы значительно возрастает роль управления инновациями, все чаще разворачивающимися в ДООУ. Выбор инновационных направлений определяется рядом директивных документов: Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года, национальным проектом «Образование», областной целевой программой развития муниципальной образовательной системы г. Челябинска. Такими приоритетными направлениями для развития инновационной деятельности современного ДООУ определены:

- использование здоровьесберегающих образовательных технологий;
- гражданское образование;
- экологическое образование, как средство формирования экологически целесообразного поведения ребенка в природе;
- личностное развитие ребенка дошкольного возраста, способного реализовать себя как часть социума.

Управлять инновационной деятельностью современного ДООУ – значит познавать и выявлять закономерности, прогрессивные тенденции в инновационном образовательном процессе, направлять (планировать, организовывать) инновационный процесс в соответствии с этими тенденциями и учетом объективных возможностей педагогов, с учетом их готовности осваивать, внедрять и разрабатывать инновации, востребованные современной образовательной практикой, с учетом уровня их профессиональной и методической компетентности.

Плановая деятельность в управлении инновациями заключается в отборе системы инноваций, содержания инновационных изысканий педагогов. Результатом этой деятельности становится программа ин-

новационной деятельности ДОО либо модель этой деятельности. В содержание данной модели включены:

1. Обновление содержания образования: внедрение современных образовательных программ, использование инновационных педагогических технологий, использование парциальных программ дополнительного образования.

2. Обновление системы методической работы: отбор инновационного содержания методической работы, использование продуктивных ее форм, мотивация творческого педагогического труда, управление процессом обновления методической работы.

3. Обновление системы управления качеством образования: реализация групп условий (нормативно-правовых, перспективно-ориентирующих, деятельностно-стимулирующих, информационно-коммуникативных).

В содержание программы инновационной деятельности должны войти:

- направления инноваций;
- ожидаемые результаты инновационной деятельности;
- мероприятия по реализации выдвинутых приоритетных инновационных направлений.

В целях организации инновационной деятельности ДОО представляется необходимым создание инновационных структурных подразделений и управление их деятельностью. Такими инновационными структурными подразделениями являются творческие группы педагогов по проблемам, методические объединения педагогов, школы молодых воспитателей, школы профессионального мастерства.

Нормативно-правовой базой для организации деятельности этих структурных подразделений являются: приказ на создание структурного подразделения, положение о структурном подразделении, план его работы на текущий период, протоколы заседаний,

- экспертное заключение на инновационную методическую продукцию, созданную участниками структурных подразделений. Это могут быть методические разработки по отдельным направлениям дошкольного образования (экологическое, гражданское воспитание, здоровьесбережение), авторские образовательные программы, методические рекомендации, учебные пособия, сборники конспектов по приоритетным направлениям образовательной практики ДОО, подготовленный к тиражированию позитивный педагогический опыт.

В ходе управления инновациями в современном ДОО организаторская функция предполагает три взаимосвязанных между собой этапа:

I этап – разработка участниками инноваций моделей предстоящей деятельности.

II этап – перевод разработанных моделей предстоящей деятельности в различные формы управленческих решений, определение комплекса отношений между участниками инноваций.

III этап – мобилизация усилий участников инноваций на реализацию инновационных планов и стратегий. На этом этапе важно определить и использовать стимулы активности участников инноваций.

В чем же может проявляться функция стимулирования при управлении инновациями? Модель мотивации может включать следующие структурные составляющие:

1. Материальное стимулирование:

- Положение о премировании работников МОУ,
- Положение о доплатах и надбавках в МОУ,
- Положение о порядке установления доплат и надбавок работникам МОУ,
- Положение о доплатах и надбавках стимулирующего характера за участие в экспериментальной работе,
- Положение о премировании работников МОУ.

2. Моральное стимулирование:

- Положение о едином методическом дне (с конкретизацией свободного рабочего времени на инновационную деятельность);
- Положение о награждениях педагогических работников (Почетный работник общего образования РФ, Заслуженный учитель РФ, грамота Министерства образования РФ);
- назначение педагогов МОУ к руководству методическими объединениями в рамках образовательного учреждения и в рамках района;
- выдвижение педагогов для участия в конкурсе «Педагог года»;
- выдвижение педагога для защиты на высшую квалификационную категорию;
- организация творческих отчетов и мастер-классов педагогов-новаторов, семинаров для воспитателей и учителей Калининского района;
- торжественное вручение педагогам авторских методических изданий.

Контроль в инновационной деятельности главным образом касается:

- анализа качества и уровня образованности детей дошкольного возраста с учетом внедренных педагогических инноваций;
- выявление влияния инноваций на профессиональную компетентность педагогов;
- выявление влияния инноваций на соматическое и психологическое здоровье детей.

Для организации такого рода контроля необходим адекватный инструментарий:

- карты оценивания психологического здоровья воспитанников;
- экспертные карты оценивания профессиональной и методической компетентности педагогов;
- инструментальное обеспечение оценивания уровня образованности детей по инновационным направлениям.

Таким образом, цель управления инновационными процессами в современном ДОУ заключается в обеспечении реализации инновационных стратегий, функционирования инновационных структурных подразделений и всего педагогического коллектива для достижения высокой эффективности образования, в повышении его качества.

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА У ПЕДАГОГОВ ДОУ

СЕМЕНОВА М. Л.

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

Изменение ценностных ориентаций во всех сферах жизнедеятельности общества отчетливо проявилось в новых подходах в образовании. Личностно-деятельностный подход является одним из направлений концепции гуманизации образования, суть которого заключается в единстве личностного и деятельностного подходов.

Гуманистический смысл личностного подхода состоит в признании ребенка полноценной человеческой личностью, обладающей, как и любой взрослый человек, качествами самобытности, уникальности, богатством желаний и возможностей, плюс оптимистическая вера в ребенка, выявление и стимулирование лучших черт личности (Ш. А. Амонашвили) [1].

Деятельностный подход рассматривает личность в качестве субъекта деятельности, который сам формируется в деятельности и в

общении с другими людьми и который определяет характер этой деятельности и общения (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн).

Применительно к образовательной деятельности в системе дошкольного образования деятельностный подход, согласно И.А.Зимней, означает отказ от определения процесса познания как способа передачи знаний и выработки умений и организации усвоения, а рассмотрение этого процесса как организация и управление совместной познавательной деятельностью субъектов этой деятельности [3]. Определяя изменение характера процесса и объекта изучения, личностно-деятельностный подход предполагает изменение самой схемы взаимоотношений между взрослым и ребенком. На смену широко распространенной схемы взаимодействия S – O, где S – воспитатель, субъект педагогического воздействия и управления, а O – ребенок, объект такого воздействия, должна иметь место схема субъект-субъектного, равнопартнерского сотрудничества взрослого и ребенка в совместном решении возникающих познавательных задач [4].

Соответственно, в самой общей форме личностно-деятельностный подход к процессу познания означает интерпретацию этого процесса как целенаправленной познавательной деятельности личности в общем контексте жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания личностных смыслов для развития творческого потенциала личности.

В контексте личностно-деятельностного подхода объектом изучения должна быть сама будущая смоделированная деятельность. При этом необходимо отметить, что в контексте нашего исследования не предполагается деятельность, связанная с упрощенными операционально-исполнительскими моментами, а деятельность, обеспечивающая развитие у детей адекватных навыков и умений деятельности, специфических способностей и умений, связанных с контролем и самоконтролем, оценкой и самооценкой, самостоятельной постановкой целей и поиском оптимальных способов их достижения.

В теории Л. С. Выготского отмечено, что процессы обучения и воспитания ребенка осуществляются не сами по себе, а лишь тогда, когда имеют деятельностные формы, обладают соответствующим содержанием. Между обучением, воспитанием и развитием человека всегда стоит его деятельность [2]. Именно в деятельности и общении происходит развитие субъекта, формирование его внутреннего мира, опосредованного внешним воздействием, благодаря чему и создается возможность для самопреобразования.

Именно такая деятельность, на наш взгляд, способствует образованию мощной энергетической силы для самоизменения. В ней происходит развитие субъекта, формирование его внутреннего мира, опосредованного внешним окружением, закладывается готовность к самостоятельному познанию. По мнению К. Д. Ушинского, потребность в деятельности – заметная особенность любого ребенка, который постоянно нуждается в ней и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью. Поэтому необходимо всемерно удовлетворять потребность ребенка в самостоятельной деятельности [6].

Личностно-деятельностный подход осуществляется конкретным педагогом с набором личностных и профессиональных характеристик. Согласно теории «личных вкладов» А. В. Петровского [5, с. 164], личность в процессе деятельности и общения производит существенные изменения и в себе, и в других людях, поскольку осуществляет определенные «вклады» себя, своих сил, способностей, ума, характера и других людей. Именно этими персональными «вкладами» в других измеряется личность, если руководствуется гуманистическими ценностями. Это положение в наибольшей степени относится к педагогу, так как суть его деятельности – содействие развитию воспитанника. Современными исследователями выделена общая тенденция развития межсубъектного взаимодействия участников педагогического процесса: от репродуктивного уровня (повторение педагога), через функциональный уровень (продолжение взрослого) к креативному (преодоление взрослого) и виртуальному (преодоление себя) посредством механизмов идентификации, преумножения, преобразования. Так, Г. А. Цукерман определяет динамику межсубъектных отношений как переход от имитационного, симметричного взаимодействия к несимметричному [7].

Обеспечение развития личности ребенка через развитие личности педагога является основанием для повышения его квалификации в русле методической работы в дошкольном учреждении. При этом необходимо отметить, что немаловажное место в процессе организации целенаправленной деятельности по повышению профессионального уровня педагогов занимает внутренняя готовность педагога к самоизменению.

При изучении особенностей педагогической деятельности, а также с целью выявления знаний педагогов о сущности личностно-деятельностного подхода в развитии личности ребенка дошкольного возраста использовался метод анкетирования. Педагогам предлагались следующие вопросы:

1. Как Вы объясните понятие «лично-деятельностный подход»?
2. Какие факторы положительно влияют на развитие детей дошкольного возраста?
3. Как Вы понимаете «взаимодействие» детей в ходе совместной деятельности?
4. Как Вы организуете взаимодействие детей на занятии?
5. Каковы условия и средства реализации лично-деятельностного подхода в воспитании, обучении и развитии дошкольников?
6. Какие трудности могут возникнуть при использовании лично-деятельностного подхода в практике работы?

Анализ ответов педагогов показал их осведомленность по первым двум вопросам. Педагоги включали в понятие «лично-деятельностный подход» – гуманистический характер взаимоотношений педагога и воспитанников, изучение личности каждого ребенка, стремление и желание ребенка узнавать новое в процессе деятельности. Основными факторами, влияющими на развитие дошкольников, педагоги считают влияние окружающей среды и роль взрослого, который является источником информации и обогащения опыта детей различными знаниями. Под «взаимодействием» детей, в основном понимают взаимопомощь, активное общение и умение договариваться. Таким образом, можно отметить, что педагоги ориентируются в данных вопросах, но теоретическими знаниями не владеют. Педагоги отмечают, что важно осуществлять лично-деятельностный подход к воспитанию и обучению детей. Вопросы практического характера (№ 4–6) выявили нечеткие представления педагогов о содержании и способах реализации лично-деятельностного подхода в процессе образовательной деятельности и его роли в развитии ребенка дошкольного возраста. В качестве организационных форм реализации данной дидактической модели в ходе общения и взаимодействия дошкольников предлагалось: использование игровых приемов, ежедневное общение и объяснения.

Повышение педагогического мастерства педагогов по формированию лично-деятельностного подхода у педагогов в развитии личности воспитанников включала в себя два этапа в соответствии с дидактическими целями:

1. Дать педагогам теоретические знания о сущности понятия «лично-деятельностный подход» в единстве характеристик: психолого-педагогическая категория, направленность личности и деятельности педагога, стратегия образовательной деятельности. В лич-

ностно-деятельностном подходе как психолого-педагогической категории выражена цель современного дошкольного образования – личностное развитие всех субъектов в процессе деятельности. Методические приемы по реализации данной цели связаны с анализом научно-педагогической литературы по проблеме, проведением тематических педсоветов, теоретических семинаров. Целенаправленная деятельность по осознанию теоретических постулатов изучаемой дидактической модели создает условия для модификации своей профессиональной деятельности, развивает навыки самоанализа и самооценки, формирует у педагогов потребности в самообразовании.

2. Обучение педагогов практическим умениям работы с детьми в русле личностно-деятельностного подхода. Методические приемы по изменению стратегии образовательной деятельности связаны с проведением практических занятий по организации совместной деятельности педагогов и детей, просмотром открытых мероприятий, разработке перспективно-календарных планов, конспектов развивающего взаимодействия, отражающих работу по конструированию авторской технологии развивающего обучения.

Представленные этапы научно-методической и практической подготовки педагогов позволяют обеспечить целостное восприятие ими личностно-деятельностного подхода, способствуют положительному изменению мотивационно-ценностных установок, направленности личности, что проявляется в гуманизации стратегии воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста.

Литература

1. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике [Текст] / Ш. А. Амонашвили. – М. : Амонашвили, 1996. – 494 с.
2. Выготский, Л. С. Возрастная и педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Академия, 1998. – 325 с.
3. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. для вузов [Текст] / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
4. Кудрявцев, В. Т. Онтогенез субъекта деятельности [Текст] / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева // Преемственность ступеней в системе развивающегося образования: сб. науч. метод. статей / под ред. В. Т. Кудрявцева. – М. : ГНОМ и Д, 2001. – 264 с.
5. Новое педагогическое мышление [Текст] / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – 287 с.
6. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические произведения [Текст] / К. Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1968. – 552 с.

7. Цукерман, Г. А. Психология саморазвития [Текст] / Г. А. Цукерман, Б. М. Мастеров. – М. : Интерпракс, 1995. – 228 с.

УСЛОВИЯ КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ЗРЕНИЯ

РАТАНОВА Н. Я.

г. Челябинск, МОУ № 440

В образовательных учреждениях IV вида воспитываются и обучаются дети с нарушением зрения. Наблюдения за детьми дошкольного и младшего школьного возраста с нарушением зрения и анализ их психического развития показывает достаточно разнообразную и сложную картину психологического статуса. Помимо нарушений в познавательной сфере у многих детей имеются отклонения в эмоциональной сфере. Отмечается чрезмерная возбудимость, неуравновешенность, повышенная тревожность, чувство страха, агрессивность, скованное поведение и т.д.

Таким образом, зрительное расстройство создает неблагоприятные условия для психического развития детей, а именно проблемы в развитии эмоциональной сферы. Поэтому актуальность проблемы психологического сопровождения детей с нарушениями в эмоциональной сфере является несомненной.

Считаем необходимым, выделить условия коррекции эмоциональной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста с нарушением зрения.

Первым условием для организации коррекции является изучение особенностей эмоционального развития ребёнка. Для этого необходим специальным образом отобранный или разработанный инструментарий. Эта проблема возникает в связи с тем, что предложенный психолого-педагогической наукой инструментарий необходимо адаптировать применительно к условиям образовательного учреждения компенсирующего вида. В качестве примера можно предложить апробированную в рамках МОУ № 440 карту изучения индивидуально-психологических особенностей детей дошкольного и младшего школьного возраста, в которой были выделены следующие формы отклонений:

1. Неадекватный уровень тревожности – ребенок, обладающий такими качествами, боится неудачи, окриков, публичных оскорбле-

ний, не может переспросить, даже если что-то не расслышал. Тревожность может служить основой появления трудностей в общении и стать причиной социальной дезадаптации.

2. Неадекватный уровень агрессивности – наличие агрессии в поведении создает большие трудности во взаимодействии ребенка с окружающими.

3. Неадекватная мотивация – отсутствие познавательных интересов у ребенка, уход от деятельности и как следствие – хроническая неуспешность в различных видах деятельности.

4. Неадекватная самооценка – если самооценка деформирована, то это уже достаточное условие для социальной дезадаптации. Ребенок с заниженной самооценкой обладает высокой тревожностью, неуверенностью, аутистическими либо агрессивными тенденциями в поведении. Детей с заниженной самооценкой критиковать и унижать нельзя.

5. Отклонения в эмоциональном развитии – истеричность и капризность, плаксивость, обидчивость, сверхчувствительность.

6. Отклонения в интеллектуальном развитии – задержка психического развития (нарушения обучаемости), хроническая неуспешность в познавательных видах деятельности.

Для получения информации об индивидуально-психологических особенностях личности применяется метод экспертных оценок. Данный метод позволяет охватить всех детей, посещающих образовательное учреждение. Экспертное оценивание проводится педагогами групп и классов совместно с психологом и дефектологами, медицинскими работниками.

Результаты изучения представляются в сводных протоколах по группам и классам.

Подобное оценивание позволяет увидеть проблемные зоны в каждом детском коллективе и в образовательном учреждении в целом. Повторное оценивание показывает наличие динамики (положительной или отрицательной) в изменении индивидуально-психологического состояния ребенка.

Проведенная нами работа показала пути дальнейшего исследования по данной проблеме:

- разработка рекомендаций для педагогов по всем формам отклонений;
- разработка необходимого инструментария для углубленного изучения состояния психологического здоровья детей.

– изучение факторов, влияющих на объективность оценки экспертной группы при отслеживании индивидуально-психологических особенностей детей.

– разработка системы психологического и управленческого содействия педагогам в овладении способами отслеживания индивидуально-психологических особенностей детей.

Вторым условием коррекции эмоциональной сферы является проектирование системы работы педагога-психолога по выявленным проблемам. В систему работы включается адресная помощь педагогам по повышению уровня психологической компетентности для решения вопросов коррекции в эмоциональной сфере ребенка. Для этого с педагогами организуются: теоретические семинары («Детская нервность – источник особенного поведения детей», «Психология здоровья»), круглые столы по обсуждению эмоционального профиля детей в период адаптации, ПМПК по выявлению детей группы риска и организации работы с такими детьми, тренинг по организации модели личностно-ориентированного взаимодействия педагога с ребенком.

Третье условие коррекции эмоциональной сферы – взаимодействие всех специалистов, работающих с проблемным ребёнком. С этой целью в МОУ создаются и функционируют методические объединения педагогов и специалистов, «Школа воспитателей младших групп» по проблеме адаптации к условиям образовательного учреждения, «Школы воспитателей подготовительных групп» с целью повышения качества готовности ребенка к обучению в школе.

Результатом такого взаимодействия становится разработка индивидуальных коррекционных маршрутов для детей с различными проблемами в развитии.

Четвёртым условием коррекции эмоциональной сферы является организация эффективного взаимодействия семьи и образовательного учреждения. В МОУ № 440 разработана Программа психолого-педагогического сопровождения семьи, воспитывающей ребенка с нарушением зрения.

Семья, воспитывающая ребенка с проблемами развития, требует к себе особого подхода. Изначально родители не готовы принять проблему собственного ребенка. Имеет место противоречие между различной этиологией зрительного дефекта, ее влиянием на развитие психики и неадекватным отношением родителей к его состоянию.

Семьи, воспитывающие особого ребенка, требуют к себе индивидуального подхода, который обеспечивается через:

– создание образовательного пространства для процесса социализации детей и привлечения родителей в образовательный про-

цесс (привлечение родителей к оформлению групповых помещений, к участию в детских праздниках и развлечениях, открытые занятия для родителей в соответствии с реализуемой на группе образовательной программой);

– учет особенностей семей и типов семейных отношений в организации взаимодействия семьи и образовательного учреждения (проведение анкетирования, создание и использование на практике социального паспорта семьи, организация современных форм работы с семьей);

– поддержка мотивации положительных семейных взаимоотношений (организация «Семейных клубов», «Школы родителей будущих первоклассников», клуба «Здоровый ребенок»).

Таким образом, выделенные выше условия коррекции эмоционального развития ребенка дошкольного и младшего школьного возраста с нарушением зрения можно реализовать, используя на практике в работе с детьми модель лично ориентированного взаимодействия взрослого с ребенком, так как отношения ребенка с педагогом важнее, чем непосредственное вмешательство психолога в его жизнь. Это положение подтверждается практикой нашего образовательного учреждения. Предложенная педагогическим коллективом МОУ № 440 система коррекции эмоционального развития ребенка с нарушением зрения помогает преодолеть имеющиеся у воспитанников проблемы, способствует их дальнейшему адекватному психологическому развитию.

МОДЕРНИЗАЦИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ПЕРЕСТРОЙКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ

ФЕДЯНИН С. В.

г. Елец, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина

На современном этапе развития России значение образования трудно переоценить. Стремление построить демократическое и правовое государство, рыночную экономику, преодолеть отставание от мировых тенденций экономического и общественного развития ставит перед российской системой образования новые задачи. Они определены в «Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 года», подготовленной Министерством образования и науки России и одобренной правительством РФ [2]. В ней подчёркивается,

что главной задачей российской образовательной политики является обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Главным в обновлении современной общеобразовательной школы является профилизация. Система профильного обучения предусматривает: базовые общеобразовательные предметы (они обязательны для всех учеников во всех профилях), профильные общеобразовательные предметы (предметы с более высоким уровнем, по каждому профилю обучения) и элективные курсы, входящие в состав профиля. Базовые и профильные предметы входят в федеральный компонент государственного образовательного стандарта.

Какие конкретно вводить элективные курсы, сколько времени на них отводить, выбирает сама школа. Для посещения учащимися в старших классах при профильном обучении они обязательны. Но выбор, какой предмет изучать дополнительно, остаётся за школьником. Одной из основных задач курса является предоставление школьнику возможности глубже изучить тот или иной предмет.

Претворение в жизнь намеченной концепции модернизации образования немислимо без перестройки подготовки педагогических кадров, в том числе, учителей-предметников. Это значит, что выпускники вузов также должны быть готовы к тому, что, придя на работу в школу, им придётся вести и профильные предметы и элективные курсы для школьников, для которых характерны дополнения содержания профильного курса, удовлетворение познавательных интересов школьников.

Как известно, для каждой педагогической специальности разработан и действует государственный образовательный стандарт (ГОС ВПО). Он является нормативным базовым документом, но довольно-таки инерционен и не позволяет быстро реагировать на изменения требований общества к педагогу. Поэтому для подготовки специалистов необходима модернизация педагогического образования, которая должна включать прогностический подход к составлению модели стандартов высшего педагогического образования третьего поколения. Также, на мой взгляд, необходимо введение таких курсов по выбору, которые помогут адаптироваться молодому специалисту в школе с учётом потребностей профильного образования. В нашем ЕГУ им. И. А. Бунина такие курсы включены в учебные планы. Так, по физике доктором педагогических наук Е. И. Трофимовой разработаны следующие курсы для учителей физики: использование ЭВТ на уроке

физики; методика решения олимпиадных задач по физике; методика преподавания физики в классах с её углубленным изучением и др. [3].

Модернизация образования предусматривает введение института единого государственного экзамена. Пока он проводится в экспериментальном порядке, но с 2009 г. будет обязательным для всех. Такой контроль качества образования требует особой подготовки к ЕГЭ, поэтому, думается, назрела необходимость введения в вузе курса по выбору, связанного с подготовкой к ЕГЭ. Изучив его, выпускники вуза должны быть готовы к проведению в школе элективных курсов, направленных на подготовку учеников к ЕГЭ. Введение же данного элективного курса в школе обусловлено тем, что часто на уроках учителя ставят перед собой одной из главных целей подготовить учеников к сдаче ЕГЭ, зачастую в ущерб работе по изучению всего программного материала.

Рассмотрим структуру предлагаемого курса по выбору на примере профессиональной подготовки в вузе учителя физики. На мой взгляд, в программу курса должно войти ознакомление будущего учителя с нормативными документами ЕГЭ. Часто возникают ошибки из-за того, что выпускники школ не в полной мере понимают, какие данные и куда вносить в бланках, поэтому во время проведения элективного курса в школе учитель должен рассказать ученикам о том, как проводится ЕГЭ, какие документы и в какой форме они должны запомнить.

На предлагаемом курсе следует нацеливать студентов на необходимость анализа результатов ЕГЭ, который ежегодно публикуется в Интернете центром тестирования. При этом необходимо знакомить их не только с образцами контрольно-измерительных материалов, но и с выявленными типичными ошибками, недочётами и пробелами в знаниях и умениях выпускников по отдельным вопросам школьного курса физики. Для этого можно предложить студентам самим подготовить контрольные работы, комбинируя при этом различные типы заданий (с выбором ответа, с кратким или развёрнутым ответом) в зависимости от того, какой раздел физики проверяется. Особое внимание нужно обратить на те задания, которые вызывают затруднения даже у сильных учащихся. В частности, в Методическом письме «О преподавании физики в средней школе с учетом результатов ЕГЭ 2005 г.», рекомендуется обратить особое внимание на повторение законов и формул для расчёта различных физических величин, увеличить число заданий с использованием графиков, а также заданий на границы применений основных законов и теорий.

В предлагаемом курсе по выбору, думается, невозможно обойтись без использования информационных технологий. На компьютерном рынке можно найти для этого мультимедийные продукты, такие как: «Готовимся к ЕГЭ. Физика», «Подготовка к ЕГЭ. Физика» и др., к сожалению, пока таких программ немного. Но их актуальность и спрос будут рождать предложения. Важно только научить студентов пользоваться ими. Свои программы могли бы разрабатывать и сами студенты, с тем, чтобы в дальнейшем использовать их в работе со школьниками.

На занятиях со студентами, я считаю, желательно использовать программу «Подготовка к ЕГЭ. Физика» компании «Физикон». В ней есть разделы «Подготовка», «Тренировка» и «Экзамен», интерактивное ознакомление с нормативными документами ЕГЭ. Достоинством курса является большой раздел «Методические рекомендации» учителю с подбором заданий «Тематическая подготовка к ЕГЭ» моделями уроков, анализом специфики обобщающего повторения, после которого, на мой взгляд, можно провести самостоятельный интерактивный тематический контроль знаний. Возможность сетевого варианта, предусмотренного в программе, обеспечивает индивидуально-ориентированное обучение.

Знания и умения, полученные на предлагаемом курсе по выбору, студенты смогут, придя на работу в школу, передавать своим ученикам как преподавая предмет, так и ведя элективные курсы. Всё это соответствует концепции профильного обучения, направленной на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса в общеобразовательной школе.

Литература

1. Коровин, В. А. Настольная книга учителя физики [Текст] / В. А. Коровин. – М. : АСТ ; Астрель, 2004. – 412 с.
2. О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г // Распоряжение правительства РФ от 29.12.2001г. № 1756-р.
3. О преподавании физики в средней школе с учётом результатов единого государственного экзамена 2005 года // Методическое письмо / Научный руководитель Г. С. Ковалёва.
4. Трофимова, Е. И. Проектирование и применение информационных образовательных технологий профессиональной подготовки учителя физики [Текст]. – Дис. ... д-ра пед. наук / Е. И. Трофимова. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2005. – 384 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ БЕЗОТМЕТОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ

ЧИПЫШЕВА Л. Н.

*г. Челябинск, Институт переподготовки и повышения квалификации
работников образования*

Анализ педагогических словарей и энциклопедий позволяет выделить два подхода к определению понятий «контроль» и «оценка».

Наиболее общее значение представлено в «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой, контроль определяется, как «проверка, а также постоянное наблюдение в целях проверки или надзора».

Достаточно близкое определение дается и в «Педагогическом словаре» Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова: «контроль (фр. controle) – 1) наблюдение в целях надзора, проверки и выявления отклонений от заданной цели и их причин; 2) функция управления, устанавливающая степень соответствия принятых решений фактическому состоянию дел».

Эти определения раскрывают традиционный подход к пониманию понятий, сложившийся в XVII веке с введением классно-урочной системы обучения. В XX веке появляется новый подход к пониманию контроля и оценки, который условно можно назвать деятельностным.

В «Российской педагогической энциклопедии» под редакцией Давыдова В.В. Контроль и оценка определены как учебные действия и включаются в более широкое понятие «учебная деятельность». «В состав учебных действий входят: принятие учащимися или самостоятельная постановка ими учебной задачи; преобразование условий учебной задачи с целью обнаружения некоторого общего отношения изучаемого предмета; моделирование выделенного отношения; преобразование модели этого отношения для изучения его свойств «в чистом виде»; построение системы частных задач, решаемых общим способом; контроль за выполнением предыдущих действий; оценка усвоения общего способа как результата решения учебной задачи».

При традиционном подходе главной сутью контроля и оценки остается выявление качества образования. Контроль и оценка строятся на принципе сравнения учеников (классов, школ и т.д.).

Весь механизм контрольно-оценочной деятельности осуществляет учитель: он знает цели проводимого контроля, критерии оценки, он же осуществляет корректировку образовательного процесса с це-

лью совершенствования освоения материала. В этих условиях учащиеся пассивны, они должны только воспроизвести освоенный материал.

Контроль может быть текущим, периодическим и итоговым, но все виды контроля следуют за этапами изучения и закрепления нового материала.

Данный подход не требует четкого разграничения понятий «оценка» и «отметка», так как часто ведущей целью организации контроля и оценки является выставление отметок. В педагогической литературе выдвигается требование к объективности выставления отметок, но на практике выставляемая отметка чаще всего субъективна.

Второй подход определяет контроль и оценку как важнейшие компоненты учебной деятельности. Одной из функций проведения контроля остается выявление качества освоения учащимися знаний, умений и навыков, но эта функция сопутствующая. На первый план выдвигается формирование самоконтроля и самооценки, развитие рефлексивности, которая проявляется в умении отличать известное от неизвестного, оценивать свои мысли и мысли других (критично, но не категорично). А способность к рефлексии – это важнейшая составляющая умения учиться.

Ученик наравне с учителем участвует в проведении контроля и оценки, ему открыт весь механизм появления оценочных суждений. Контроль и оценка присутствуют практически на всех этапах урока: при изучении нового формируется умение отличать известное от неизвестного, знание о своем незнании, способность определить, каких знаний и умений не хватает для успешных действий; на этапе закрепления в условиях учебного сотрудничества формируются взаимоконтроль и взаимооценка; на этапе проверки знаний идет формирование ретроспективной и прогностической самооценки ученика.

Данный подход отличает от традиционного и принцип сравнения себя с собой, т.е. педагогическая оценка ориентируется на относительные показатели детской успешности. Необходимость такого подхода доказывал в своих работах Л. С. Выготский.

Понятия отметка и оценка жестко дифференцируются, выдвигается положение о необходимости отказа от отметки, так как при существовании любой фиксированной шкалы невозможно открыть учащимся механизм появления критериев оценивания.

Таким образом, на современном этапе в педагогике существуют два равнозначных подхода к пониманию контроля и оценки, что обуславливает необходимость поиска альтернативных технологий контроля и оценки. В связи с этим образовательным учреждениям пре-

доставлена свобода выбора системы оценивания. Это положение закреплено в Законе «Об образовании» и в «Типовом положении об общеобразовательном учреждении».

Однако, предоставляя образовательному учреждению свободу выбора системы оценивания, государство жестко регламентирует необходимость отказа от отметочного обучения в 1 классе. В Санитарно-эпидемиологических правилах и нормативах» указаны требования к режиму образовательного процесса:

«2.9.4. ...Обучение детей в 1-м классе следует проводить с соблюдением следующих требований:

– обучение без домашних заданий и балльного оценивания знаний обучающихся».

Это требование отражено и в методических письмах, носящих рекомендательный характер:

1. Письмо Министерства общего и профессионального образования РФ «Контроль и оценка результатов обучения в начальной школе».

2. Письмо МО РФ «Об организации обучения в первом классе четырехлетней школы».

Необходимость формирования контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника определяют следующие нормативные документы и методические письма:

1. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования;

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.;

3. Концепция содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено);

4. Типового положения об общеобразовательном учреждении;

5. Письмо Минобразования России «Об обеспечении успешной адаптации ребенка при переходе со ступени начального общего образования на основную».

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» (Приказ Минобразования России № 393 от 11.02.2002 г.) определен социальный заказ: обеспечить формирование человека способного к принятию ответственных решений в ситуации выбора, к сотрудничеству, отличающегося мобильностью и конструктивностью. Это может быть обеспечено только при деятельностном подходе, так как при традиционном подходе к контролю и оценке весь механизм контрольно-оценочной деятельности осуществляет учитель: он знает цели проводимого контроля, критерии оценки, он же осуществляет

корректировку образовательного процесса с целью совершенствования освоения материала. В этих условиях учащиеся пассивны, они должны только воспроизвести освоенный материал, способность к рефлексии не формируется. Таким образом, традиционный подход к контролю и оценке не отвечает целям, поставленным государством на современном этапе.

Следует отметить, что причины несоответствия между целями и задачами начального общего и реальной практикой заложены в нормативных и методических документах, предъявляющих к учителю новые требования, но не обеспечивающих его новыми технологиями контроля и оценки. Причина в том, что государство не может полностью отказаться от традиционного понимания контроля и оценки, так как они продолжают служить способом определения качества работы педагога. Попытки соединения двух подходов, как правило, приводят к тому, что на практике учителя начинают пользоваться только традиционным, не открывая учащимся механизм появления отметки, а это в свою очередь не позволяет решить задачи, поставленные перед школой государством.

Только в рамках образовательной системы Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова выстроена технология, обеспечивающая второй подход, но по этой системе в Челябинской области работает 1 % учителей, в остальных образовательных программах, действующих в начальной школе, предлагаются отдельные приемы формирования действий контроля и оценки у учащихся, или такой подход полностью отсутствует.

При проведении входной диагностики в рамках курсов повышения квалификации учителям начальных классов была предложена анкета, позволяющая выявить их понимание действий контроля и оценки. В первом пункте были представлены пять определений этих понятий: три отражали традиционный подход, два – деятельностный. 89 % учителей выбирали традиционное определение понятий «контроль» и «оценка». Следовательно, несмотря на то, что учителя отмечают необходимость применения контроля и оценки на всех этапах урока (60 %) и признают, что механизм контрольно-оценочной деятельности осуществляет ученик наравне с учителем (49 %), мы можем сделать вывод, что на практике учителя единолично осуществляют весь механизм контрольно-оценочной деятельности. Не случайно 63 % учителей отмечают, что формирование самоконтроля и самооценки у учащихся начальной школы эффективнее проходит в условиях выставления отметок и только 37 % выбирают «безотметочное» обучение.

Возникает следующее противоречие: в условиях обязательного безотметочного обучения в первом классе (в соответствии с СанПи-

Ном 2.4.2.1178-02) учитель ищет способы замены отметки, но не способности формирования контрольно-оценочных действий у учеников. Преобладание в практике работы школ традиционного подхода к контрольно-оценочной деятельности учителя обусловлено рядом причин.

Во-первых, единой для всех технологии безотметочного оценивания не существует, у большинства образовательных учреждений Российской Федерации отсутствует методическое, документационное и кадровое обеспечение новой технологии. В этих условиях применение цифровой пятибалльной системы оценки остается наиболее распространенным.

Во-вторых, для родителей прежняя система оценивания оказывается более привычной и понятной, отметки позволяют выстраивать систему поощрений и наказаний, влияющих на ребенка. При этом далеко не всех родителей можно убедить, что главное это сохранение здоровья ребенка, сохранение положительной общей самооценки, которая поможет ему стать успешным в будущем, а также своевременная диагностика и коррекция трудностей, возникающих в процессе обучения.

В-третьих, при подготовке к школе у ребенка формируют стереотип, что главное в школе – получение положительных отметок, от этого будет зависеть статус ребенка, отношение к нему окружающих. В результате интерес ребенок испытывает не к процессу обучения, а к получению отметки.

Тем не менее, такой переход обусловлен тенденциями развития начального образования на современном этапе. Формирование контрольно-оценочной самостоятельности младшего школьника возможно при выполнении ряда условий:

- самооценка предшествует учительской оценке;
- ведущим компонентом учебной деятельности младших школьников будет рефлексивная деятельность;
- формирование навыков самоконтроля вырабатываются в различных формах учебного сотрудничества.

Если самооценка ребенка первична и предельно дифференцирована, ученик становится субъектом контрольно-оценочной деятельности. Он не воспринимает оценку выполненной работы, как оценку своей личности в целом. Такой подход способствует сохранению положительной общей самооценки, а от нее в свою очередь зависит психологическое здоровье человека, его успешность в будущем.

Второй положительный момент подхода заключается в возможности развивать способность к рефлексии. В своей книге «Оценка без отметки» Г. А. Цукерман отмечает: «Рефлексивность – это то свойст-

во самооценки, которое развивается наиболее мощно именно в младшем школьном возрасте и именно благодаря учебной деятельности.

Основой рефлексивной самооценки – знания о собственном знании и незнании, о собственных возможностях и ограничениях – являются две способности: 1) способность видеть себя со стороны, не считать свою точку зрения единственно возможной, 2) способность анализировать собственные действия. Обе эти способности активно формируются во всех звеньях учебной деятельности, однако, центром, узловой точкой их формирования и функционирования является учебное действие оценки»

Формирование навыков самоконтроля будет эффективным, если будут систематически организовываться учебное сотрудничество, так как в ходе парной и групповой работы учащиеся осваивают навыки взаимоконтроля и взаимооценки, способствующие в дальнейшем развитию самоконтроля и самооценки младших школьников.

При использовании любой фиксированной балльной шкалы для оценки учебных достижений младших школьников соблюдение этих условий невозможно.

Наряду с этим необходима целенаправленная работа с родителями дошкольников и первоклассников по разъяснению сути и положительного влияния на развитие младших школьников «безотметочной» системы оценивания. А также системная подготовка педагогических кадров к работе в новых условиях.

Мы полностью разделяем мнение о том, что традиционное понимание контроля и оценки, использование пятибалльной системы оценивания не позволяет реализовывать цели и задачи, поставленные государством в области образования. Наиболее актуальной сегодня является поиск новых способов оценки достижений школьника, направленных на формирование его контрольно-оценочной самостоятельности.

В ходе курсовой подготовки дается характеристика деятельностного подхода к организации контроля и оценки, рассматриваются условия, обеспечивающие эффективность формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников. Но эффективной эта работа может быть только при следующих условиях: технология «безотметочного» оценивания будет рассматриваться в методической работе на уровне территории и школы, систематическом самообразовании учителя начальных классов.

ОСОБЕННОСТИ ПРОГРАММНО-НОРМАТИВНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОЦЕССА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В МЛАДШИХ КЛАССАХ

ШАРОВА М. Н.

*г. Волгоград, Волгоградская государственная академия
физической культуры*

На современном этапе развития страны в условиях качественного преобразования всех сторон жизни общества возрастают требования к физической подготовленности. Различные стороны школьной физкультурно-спортивной жизни нуждаются в положительных изменениях, дающих возможность усилить интерес учащихся к занятиям, сформировать культуру личности, повысить уровень физической и умственной работоспособности.

Типовая и комплексные программы обучения и воспитания в школе [4] являются, как и во всех образовательных учреждениях Российской Федерации, основными документами, регламентирующими содержательно-технологические основы физического воспитания детей младшего школьного возраста. При этом физкультурно-оздоровительное направление в процессе физического воспитания в России всегда являлось одним из приоритетных.

Изучение доступных программ обучения и воспитания позволяет их, с некоторой мерой условности, классифицировать по трем основным группам:

- а) комплексные или общеразвивающие, направленные на формирование у ребенка универсальных способностей;
- б) парциальные (специализированные), обеспечивающие одно или несколько (два, три) направлений развития детей младшего школьного возраста;
- в) собственные технологии физического воспитания детей.

Анализ научно-методической литературы [1; 3] позволяет определить перечень требований к структуре программ обучения и воспитания в школе. В них, по мнению большинства авторов, должны быть отражены:

- а) целевые установки, определяющие основные направления и задачи реализации содержания программ;
- б) учет особенностей онтогенетического развития детей с их краткой характеристикой;
- в) содержание педагогической работы (характеристика режима дня, перечень общеразвивающих и строевых упражнений, основных

движений, элементов, средств различных видов спорта, показатели или уровни освоения детьми содержания программы).

Также отметим, что программа состоит из структурной и функциональной составляющих.

Характеризуя целевые установки программы, к основным из них, следует отнести:

- охрану и укрепление здоровья ребенка;
- полноценное физическое развитие, включающее основные составляющие повышения уровня развития основных физических качеств и сформированные основные движения (развитие двигательных способностей);
- формирование у детей младшего школьного возраста основ физкультурных знаний и связанных с ними умений и навыков, составляющих интеллектуальную базу физической культуры школьников;
- использование всех доступных средств и методов различных видов воспитания с целью подготовки детей к обучению в общеобразовательной школе.

Рассматривая содержание физического воспитания, представленного в анализируемых программах, необходимо отметить:

- наличие в данном разделе программ материала, направленного на освоение детьми, в соответствии с терминологией, интеллектуальных ценностей физической культуры;
- включение в него в обязательном порядке строевых, общеразвивающих упражнений, элементов доступных детям видов спорта;
- особое место, занимаемое в программах, средств подвижных игр как основного вида деятельности детей, способствующего формированию психических новообразований, свидетельствующих о поступательной социализации ребенка;
- большое внимание, уделяемое составителями программ упражнениям для формирования движений в водной среде, в том числе начальному освоению элементов плавания как одного из жизненно важных умений.

Вместе с тем анализ парциальных программ позволяет выделить следующие их специфические содержательные аспекты:

- определение содержания не по возрастному принципу, а в соответствии со средствами физического воспитания;
- целенаправленное педагогическое воздействие на двигательную сферу детей;
- приоритетное значение, придаваемое средствам и методам оздоровительной работы с дошкольниками и младшими школьниками;

- особое выделение ранее изученного материала, требующего закрепления или совершенствования;
- выделение особого раздела «Имитационные упражнения», хотя необходимость его отделения от основного содержания не совсем понятна;
- дополнение основного содержания программ разделами, имеющими существенную личностную направленность;
- четкая валеологизация содержания физического воспитания дошкольников.

И, наконец, рассматривая узкоспециализированные программы, необходимо отметить следующие особенности их содержания [2]:

- направленность на минимизацию количества средств используемых в практике физического воспитания детей младшего школьного возраста;
- декларацию, не подкрепленную содержательно и технологически, необходимости совместной учебно-воспитательной деятельности воспитателей, инструкторов физической культуры и родителей; попытки обосновать с физиологических позиций необходимый состав используемых форм, средств и методов обучения и воспитания детей. Во всех изученных программах в той или иной степени используется примерно одинаковый состав форм физического воспитания детей дошкольного возраста утренняя гигиеническая гимнастика, физкультурные занятия, подвижные игры на прогулках, физкультурно-спортивные праздники.

Изучение перечня методов, применяемых в процессе физического воспитания младших школьников, свидетельствует о том, что практически все авторы рекомендуют использование игрового, как основного, а также соревновательного и имитационного методов, соответствующих половозрастным особенностям детей дошкольного возраста.

Рассматривая содержание физического воспитания, представленного в анализируемых комплексных программах (Л. П. Матвеев, 2002; В. И. Лях, А. А. Зданевич) необходимо отметить:

- наличие в данном разделе программ материала, направленного на освоение детьми, в соответствии с современной терминологией, необходимых знаний в области физической культуры и спорта;
- включение в него в обязательном порядке строевых и общеразвивающих упражнений, элементов, доступных детям видов спорта;
- особое место, занимаемое в программах, средства подвижных игр как основного вида деятельности детей, способствующего формированию психических новообразований, свидетельствующих о

поступательной социализации ребенка, воспитанию нравственных и волевых качеств;

– целенаправленное педагогическое воздействие на двигательную сферу детей.

Во всех изученных нами программах, в той или иной степени используется примерно одинаковый состав форм физического воспитания. Изучение перечня методов, применяемых в процессе физического воспитания, свидетельствует о том, что практически все авторы рекомендуют использование игрового, как основного, а также соревновательного и имитационного методов, соответствующих половозрастным особенностям младших школьников. Отрицательной стороной этих программ является недостаточный акцент на дифференцированный подход к физическому воспитанию.

Таким образом, приведенный анализ позволил определить тенденции, характерные для содержательно-технологических аспектов физического воспитания детей, подкрепить положительные моменты и выделить негативные позиции.

Литература

1. Ашмарин, Б. А. Теория и методика педагогических исследований в физическом воспитании [Текст] / Б. А. Ашмарин. – М. : Физкультура и спорт, 1978. – 222 с.

2. Давыдов, В. Ю. Морфофункциональные, психофизиологические показатели и двигательные качества детей 7–10-летнего возраста разных типов конституций [Текст] / В. Ю. Давыдов. – Волгоград: ВГАФК, 1994. – 33 с.

3. Дереклеева, Н. И. Двигательные игры, тренинги и уроки здоровья. 1 – 3 классы [Текст] / Н. И. Дереклеева. – М. : ВАКО, 2004. – 152 с.

4. Программа «Детство» [Текст] / под ред. Т. И. Бабаевой, З. А. Михайловой, Л. М. Гурович. – СПб. : Акцидент, 1995. – 228 с.

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ВАЛЬДОРФСКИХ ШКОЛАХ

ПРИВАЛОВА О. И.

г. Таганрог, Таганрогский государственный педагогический институт

Гуманная система обучения и воспитания, разработанная в годы Веймарской республики немецким педагогом-реформатором Рудоль-

фом Штайнером (1861–1925), привлекает внимание многих педагогов мира. Среди учебно-воспитательных учреждений конца XIX – начала XX вв. наиболее популярны вальдорфские школы, основанные в 20-е годы Рудольфом Штайнером, и загородные интернаты. К началу 90-х годов XX века в мире насчитывалось более 500 вальдорфских школ (в Германии их – 180) и около 3000 детских садов. В России их начали создавать в 90-е годы XX века. Однако, «специалистов, не просто побывавших в вальдорфских школах, но прошедших хотя бы небольшую стажировку в них, чрезвычайно мало. А рассказы об этой системе воспитания, которые удается услышать, весьма приблизительны».

На основе антропософии, изучающей человека в душевном и духовном аспектах, Р. Штайнер создал педагогику, направленную на развитие в ребенке сил познания в целом, способностей к искусству, чувств, моральных задатков и духовности. Цель вальдорфской педагогики – привести ребенка в контакт с Миром, раскрыть его скрытые способности и свойства. Р. Штайнер считал, что преподавание должно быть живым, соответствовать реальным условиям, жизненным импульсам и здоровому развитию детей. Нельзя преподавать, заботясь лишь о прохождении учебного материала. Необходимо, чтобы в соответствии со своими задатками, в соответствии с развитием этих задатков ребенок брал с собой в жизнь живое, чтобы он смог «встроиться» в социальную жизнь, найти свой путь, созвучный жизни общества.

В вальдорфской педагогике, продолжающей развивать эстетико-этические традиции В. Ф. Гумбольта, Ф. Шлайермахера, Л. Ф. Штайна, П. Наторпа и других гуманистов, с первых лет обучения особое значение придается пробуждению творческой фантазии. Способность фантазировать – это фундамент, который позволяет человеку превратить любую сферу его деятельности в творчество. Крупные немецкие и американские фирмы заказывают психологам тесты, позволяющие при приеме сотрудников на работу выявлять у них креативность и особенности ее проявления, поскольку именно она является неотъемлемым элементом прогресса промышленности. Не имея творческой фантазии или, утратив ее, человек постепенно теряет жизненную энергию, желание трудиться, быть счастливым, считают вальдорфские педагоги.

Для развития творческой фантазии в детях учителя вальдорфских школ сводят подражательность ребенка до минимума. Они дают в руки ребенка карандаши, мелки, краски, бумагу, но не показывают, как следует рисовать, не навязывают клише изображения, основываясь на том, что ребенок может часами играть самостоятельно, танцевать, напевать, хотя специально никто его этому не учил. Вальдорф-

ские педагоги полагают, что специальное обучение рисованию, пению, танцам, игре на музыкальных инструментах уничтожает источник фантазии и отдаляет детей от мира искусства. Для развития фантазии они предлагают использовать небольшое количество простых вещей и предметов, дающих возможность различных игровых комбинаций с ними, фантазирования.

Учащиеся в вальдорфских школах много времени отдают живописи. Помимо умения обходиться с красками, они развивают у себя чувство цвета, взаимной гармонии цветов. Учителя исходят из того, что в рисунке дети выражают не интеллектуальное, а духовное начало. Зрительные впечатления сливаются у них с внутренним ощущением своих органов и тела в целом. Если внимательно рассмотреть рисунки на свободную тему, то можно понять, что чувствует ребенок.

Большое внимание в вальдорфских школах обращается на умение учащихся представить окружающий мир, предметы и явления действительности, людей, животных, самих себя, чувства и эмоции в цветовой гамме. Рисунки школьников очень напоминают первые опыты французских импрессионистов. Занятия рисованием начинают не с задания что-то изобразить (первичности мотива), а с самого цвета, «вживания в цвет», как говорят вальдорфские педагоги. На начальных этапах обучения школьники овладевают опытом использования оттенков красок. Штайнер был уверен, что живопись корректирует темперамент, призывал говорить языком красок.

От цвета учителя переходят к показу детям мира в его различных формах. В течение первых пяти лет преподают необычный для традиционной педагогики предмет – рисование форм. Его учебно-воспитательные задачи имеют большое значение для создания основ мыслительных способностей ребенка, оздоровления его эмоционально-волевой сферы. Рисование форм направлено на сохранение целостности душевной жизни ребенка. На уроках рисования форм дети упражняются в развитии тех способностей, которые понадобятся им в последующей взрослой жизни и которые зарождают силы для самостоятельного осознанного мышления. Сюда входят и способность концентрироваться, и умение осмыслить предмет в его целостности и взаимосвязях, и умение точно вести наблюдение. В четвертом классе школьники умеют обнаружить в рисунке геометрические фигуры, которые они учатся рисовать: углы, эллипсы, кривые (при этом вальдорфская педагогика отрицает «кубовые формы», как не имеющие аналогов в природе). В целом предмет рисование форм закладывает основу, которая, обращаясь то к сознанию, то к воле, дает ребенку силы на пути к его развитию и взрослению.

Особое место в вальдорфских школах отводится музыкальному образованию. По мнению Р. Штайнера, все, что проявляется как музыкальное, лишь очень условно может иметь во внешнем мире такие же аналогии, какие в нем имеют скульптура, живопись и рисунок. Другими словами, в музыке невозможно столь же буквально воспроизводить внешний мир, как это делается в изобразительном искусстве. Но в музыке есть содержание. Это ее мелодия. Мелодичный элемент соответствует пластике внешнего мира. При обучении музыке Р. Штайнер рекомендует отдавать предпочтение «тематическому», и тогда учитель будет анализировать музыкальное точно так же, как он анализирует язык. Мы должны уже очень рано научить ребенка узнавать в музыке тематическое, научить его по-настоящему чувствовать мелодию; он должен анализировать ее подобно предложению: здесь мелодия начинается, здесь – прекращается, здесь точка, здесь начинается новая мелодия. Р. Штайнер убежден, что если ребенок, таким образом, начнет понимать музыку еще до того, как научится осознавать её содержание, это положительно скажется на его развитии.

На музыкальных занятиях, начинающихся с самостоятельных игр на простых народных инструментах (дудочка, флейта, свистулька), школьники постепенно переходят к овладению музыкальными инструментами, исполнению на два-три голоса сложных музыкальных произведений. В музыке они отражают свое ощущение мира.

Важной частью эстетического воспитания учителя считают драматизирование стихов, песен, сказок (используется только фольклор). Они «переживаются» и отображаются учащимися в драматическом действии. Школьники учатся представлять себя лесом, лисой, камнем, ростком, как бы «почувствовать себя» ими и показать это одноклассникам. Учителя считают, что такой подход помогает ощутить себя частью природы, сделать первые шаги для развития сверхчувственной сферы в самом себе.

Различные виды искусства и художественно-творческой деятельности объединили занятия эвритмией, название и разработка основ которой были предложены Штайнером. Он считал эвритмию «одушевленной культурой тела», «зримой речью и зримым напевом».

В вальдорфских школах эвритмия – обязательный учебный предмет, способствующий пробуждению самосознания и самовыражения в искусстве. Выражая музыку в телодвижениях и пластике, эвритмия способствует физическому развитию детей, раскрытию их душевных сил.

Спектр занятий эвритмией в вальдорфских школах широк – от выполнения простейших ритмов и упражнений с палкой в первых

классах до хорошо подготовленных выступлений на школьной сцене с лирическими, драматическими, музыкальными спектаклями.

Таким образом, в вальдорфских школах стремятся посредством образного преподавания, развития фантазии и художественного восприятия разбудить в учениках способности, которые выведут их за рамки упрощённого и ограниченного познания истины.

В целом вся работа по эстетическому воспитанию здесь подчинена воспитанию свободной, гуманной личности с богатым внутренним миром, умеющей найти свое место в жизни и радоваться каждому грядущему дню.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ КОНЦЕПЦИЯХ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ

ИЛЬИНЫХ Е. В.

г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка – детский сад I категории

В последние годы в отечественной педагогике и психологии изучению личностно ориентированной модели образования посвящено много исследований, но ведутся они по разным направлениям и пока не дают целостной картины. В современных концепциях личностно ориентированного образования используется различная терминология для обозначения подходов к обучению: личностно ориентированный подход (В. А. Петровский, Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, Н. А. Алексеев, И. С. Якиманская), личностно-деятельностный (И. А. Зимняя), индивидуально-ориентированный (А. Н. Давидчук), гуманно-личностный (Ш. А. Амонашвили). Общее во всех современных концепциях личностно ориентированной модели образования – это раскрытие сущности личностно ориентированного подхода к детям, который состоит в признании субъектами своей деятельности всех участников образовательного процесса, в создании системы субъект-субъектного взаимодействия педагога и ребенка.

При всем многообразии сложившихся в настоящее время концепций, авторы выделяют базовые требования к личностному подходу в образовании: признание основной ценностью образования становление личности как индивидуальности в ее самобытности, уникальности, неповторимости; наличие альтернативных форм образования в виде различных типов образовательных учреждений, позволяющих

осуществлять дифференцированный разноуровневый подход в обучении; предоставление каждому ребенку права выбора собственного пути развития на основе выявления его личностных особенностей, жизненных ценностей, устремлений.

Представляется необходимым рассмотреть, как учитываются психологические аспекты развития личности во всех этих подходах.

Личностно ориентированный подход основывается на признании права каждого участника образовательного процесса быть личностью, способной к саморазвитию, свободе выбора жизненного пути. Следовательно, данный подход предполагает создание образовательной среды, в которой предоставляется возможность реализации индивидуальных запросов, интересов и потребностей ребенка, раскрытие и накопление его личностного опыта.

В личностно-деятельностном подходе предполагается предоставление свободы выбора ребенку в учебном процессе (методов обучения, учебного материала, партнера обучения и т.д.) Следовательно, в данном подходе реализуется учет индивидуальных потребностей ребенка в процессе деятельности, актуальных для него в настоящее время.

Суть индивидуально-ориентированного подхода также состоит в провозглашении свободы выбора ребенка в обучении, но посредством введения различных типов и форм организации обучения, что, в свою очередь, способствует реализации индивидуального подхода к личности ребенка, предоставление свободы выбора личности.

Гуманно-личностный подход базируется на сотрудничестве педагога и ребенка, учете природных особенностей детей, способности принять ребенка таким, какой он есть, что предполагает, у всех участников образовательного процесса, отношение к ребенку как к самостоятельному субъекту, способному к саморазвитию.

Мы считаем, что в личностно ориентированном и личностно-деятельностном подходе наиболее полно реализуется право каждого участника образовательного процесса быть личностью, способной к саморазвитию, предполагается предоставление свободы выбора ребенку в учебном процессе (методов обучения, учебного материала, партнера обучения и т. д.), признание его субъектом деятельности. Субъект-субъектное взаимодействие педагогов, детей и родителей предполагает развитие коммуникативных навыков детей, партнерских взаимоотношений. При реализации данных условий в образовательном процессе, предполагается более успешное развитие у детей таких качеств, как самостоятельность, самоконтроль, самооценка. Как след-

стве, развитие у детей любопытства, любознательности, познавательного интереса.

Одним из направлений реализации личностно ориентированной модели образования является индивидуализация и дифференциация обучения детей, а именно: учет особенностей мышления, скорости протекания мыслительных процессов, уровня познавательного интереса, состояния здоровья, индивидуально-типологических и возрастных возможностей и т.д. (Т. В. Машарова, И. Э. Унт, Н. А. Едалина, О. С. Газман и др.).

По мнению ученых, дифференцированное обучение должно решать развивающие и обучающие задачи, а для этого необходимо осуществлять диагностику индивидуального развития, продумывать индивидуальный подход, выбор методов и средств обучения. Учебная деятельность носит индивидуальный характер, но в ее процессе происходит ряд противоречий, которые важно иметь в виду: между коллективным характером организации обучения и индивидуальным характером усвоения знаний, между учетом возможностей среднего ребенка и потенциальными возможностями ребенка. Разрешить эти противоречия помогают знания о закономерностях психического развития детей, об особенностях познавательных процессов, учет возрастных и индивидуальных особенностей. Индивидуализация обучения предусматривает создание всех необходимых условий для того, чтобы обучение не замыкалось на уже сформированном интеллектуальном уровне. В то же время саморазвитие личности зависит от степени индивидуализации и творческой направленности процесса обучения.

Смысл психолого-педагогической стратегии обсуждаемой модели заключается в поиске условий, в которых ребенок способен выступить как субъект самоценных форм активности, будь то устремленность к познанию, действию или эмоциональному освоению мира. Отметим, что в современных концепциях вариативность обучения рассматривается как дифференциация и индивидуализация обучения. Суть личностно ориентированного подхода к обучению дошкольников заключается в повышении их субъектности через обогащение содержания обучения, введения различных типов обучения, применение разнообразных организационных форм обучения, развитие творчества детей в сферах «педагог – ребенок», «ребенок – дети», «ребенок – ребенок». В связи с этим исследуются возможности разных типов обучения: прямого, проблемного, опосредованного, непрямого.

Признаками личностно ориентированного подхода к обучению должно являться: признание ребенка основной ценностью образовательного процесса; понимание, признание и принятие ребенка, как

полноправного партнера; стимулирование субъектности ребенка; построение взаимодействия на основе сотрудничества; дифференциация задач, содержания и форм обучения; вариативность программ обучения, в зависимости от индивидуальных особенностей детей; организация педагогической поддержки; владение различными типами обучения.

Таким образом, личностно ориентированное обучение предполагает технологию обучения, создающую максимальные условия для выявления и развития задатков и способностей детей, и поэтому являющуюся проективной, т.е. зависимой от конкретных условий обучения.

Несомненно, появление гуманной концепции в образовании способствовало изменению представлений о ребенке как личности, обладающей субъектными свойствами; о построении взаимодействия педагога и ребенка; о возможности использования новых технологий обучения.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АГЕЕНКО Н. В., ст. преподаватель Самарского государственного университета, г. Самара.

АЛЕШУГИНА Е. А., ст. преподаватель Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, г. Нижний Новгород.

АНГЕЛОВСКАЯ С. К., зам. директора по научно-методической работе Копейского горно-экономического колледжа, г. Копейск Челябинской области.

АНГЕЛОВСКИЙ А. А., канд. пед. наук, зам. директора Лингвистического центра Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

АРЖАНОВА Т. Н., ст. преподаватель кафедры педагогики и методики дошкольного образования Орского гуманитарно-технологического института, г. Орск Оренбургской области.

АРХИПОВА С. Е., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары.

АХТЯМОВ Я. Х., методист Башкирского института развития образования, г. Уфа.

БЕКЕТОВА Е. А., ст. преподаватель Армавирского государственного педагогического университета, г. Армавир.

БЕЛЯВСКАЯ И. Б., аспирант кафедры педагогики Марийского государственного университета, г. Йошкар-Ола.

БЕРЕЖНАЯ Г. С., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

БЕРЕЖНОВА О. В., канд. филол. наук, зав. кафедрой дошкольного образования Орловского областного института усовершенствования учителей, г. Орел.

ВАСИЛЕНКО Н. В., канд. пед. наук, зам. декана по учебной работе факультета управления, доцент кафедры социального менеджмента Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

ВАСИЛЬЦОВА Л. И., докт. экон. наук, доцент, Почетный работник высшей школы РФ, проректор по учебной и воспитательной работе Европейско-Азиатского института управления и предпринимательства, г. Екатеринбург.

ВЕРШИНИН М. А., докт. пед. наук, доцент кафедры теории и методики физического воспитания Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

ВЕСЕЛОВА Е. А., руководитель сектора научно-методического отдела Управления по учебной и научно-методической работе Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, г. Нижний Новгород.

ВОТИНОВА Е. Г., канд. пед. наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, г. Кемерово.

ГРИГОРЬЕВА Н. В., соискатель Российского государственного университета им. И. Канта, начальник визового-информационного отдела Управления по международным связям, г. Калининград.

ДОЧКИН С. А., канд. пед. наук, доцент, член-корреспондент Академии педагогических и социальных наук Кузбасского регионального института развития профессионального образования, г. Кемерово.

ЕДРЕНКИНА М. В., канд. пед. наук, зав. кафедрой общетехнических дисциплин Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск.

ЖУРАВЛЕВА Е. В., канд. пед. наук, доцент межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики Кемеровского государственного университета, г. Кемерово.

ЗАЙНАГАБДИНОВА Г. В., аспирант Стерлитамакской государственной педагогической академии, учитель русского языка и литературы Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 4, г. Стерлитамак.

ЗАЙНИЕВ Р. М., канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры высшей математики, помощник проректора по международной деятельности Камской государственной инженерно-экономической академии, г. Набережные Челны.

ЗИННАТОВА Р. Ш., гл. бухгалтер санатория «Янгын-Тау», г. Екатеринбург.

ИВАНОВ А. М., Отличник народного просвещения, проректор по информатизации Самарского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Самара.

ИВАНОВА З. И., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Саратовского государственного социально-экономического университета, г. Саратов.

ИЛЬИНЫХ Е. В., психолог Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка детский сад № 213, г. Челябинск.

КАПУНОВА Т. М., канд. психол. наук, доцент кафедры дошкольного образования Орловского областного института усовершенствования учителей, г. Орел.

КАРАВАЕВ М. С., ассистент кафедры русского языка Калужского государственного педагогического университета им. К. Э. Циолковского, г. Калуга.

КАТКОВА Т. В., преподаватель Смоленской государственной академии физической культуры, спорта и туризма, г. Смоленск.

КЛОКОВ Ю. А., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой государственного и муниципального управления, менеджмента организации Калининградского института экономики, г. Калининград.

КОРОТКОВА Н. В., студентка Оренбургского государственного института менеджмента, г. Оренбург.

КОСТЮКОВА Т. П., докт. техн. наук, профессор Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа.

КРЕМЕНИЦКАЯ С. П., ассистент кафедры психолого-педагогического образования и дефектологии Московского государственного открытого педагогического университета им. М. А. Шолохова (Стерлитамакский филиал), г. Стерлитамак.

КРИВОЩЕКОВА М. С., ассистент кафедры педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

ЛЕСНИКОВА С. Л., канд. пед. наук, доцент межвузовской кафедры общей и возрастной педагогики Кемеровского государственного университета, г. Кемерово.

ЛЫСЕНКО И. А., ассистент кафедры ЭИ Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа.

НЕПОМНЯЩИЙ К. Е., старший преподаватель кафедры вычислительной техники и информационных технологий Брянского государственного университета, г. Брянск.

НЕФЕДОВ Е. А., аспирант кафедры киноведения Всероссийского государственного института кинематографии, г. Москва.

ОСТРОЖНАЯ Е. Е., канд. техн. наук, доцент, зав. отделом дополнительного, довузовского образования и повышения квалификации Краснодарского кооперативного института АНО ВПО ЦС РФ «Российский университет кооперации», г. Краснодар.

ПАНОВА Н. В., канд. пед. наук, доцент Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования, г. Санкт-Петербург.

ПАХОТИНА С. В., ст. преподаватель кафедры иностранных языков Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова, г. Ишим.

ПАШКЕВИЧ О. И., канд. филол. наук, Почетный работник среднего профессионального образования, доцент Якутского филиала Новосибирской государственной академии водного транспорта, г. Якутск.

ПЕТРОЧЕНКОВА В. В., преподаватель немецкого языка Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

ПОДВЕРЬНАЯ О. В., ст. преподаватель кафедры изыскания, проектирования, постройки железных дорог и управления недвижимостью Иркутского государственного университета путей сообщения, г. Иркутск.

ПОДВЕРЬНЫЙ В. А., докт. техн. наук, доцент, проректор по информатизации, зав. кафедрой изыскания, проектирования, постройки железных дорог и управления недвижимостью Иркутского государственного университета путей сообщения, г. Иркутск.

ПОДЛИПНЫЙ В. В., председатель комиссии по законности, депутатской этике и общественной безопасности Черняховского окружного совета депутатов, г. Черняховск Калининградской области.

ПОПОВА Т. В., аспирант, ассистент кафедры педагогики Борисоглебского государственного педагогического института, г. Борисоглебск.

ПРИВАЛОВА О. И., преподаватель иностранных языков Таганрогского государственного педагогического университета, г. Таганрог.

РАТАНОВА Н. Я., педагог-психолог Муниципального образовательного учреждения детский сад – начальная школа № 440, г. Челябинск.

РУЛЕВА М. М., преподаватель Астраханского социально-педагогического колледжа, г. Астрахань.

РУССКОВ С. П., канд. пед. наук, доцент, декан психолого-педагогического факультета Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева, г. Чебоксары.

САБИРОВА Э. Г., ст. преподаватель кафедры математики и методики ее преподавания Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Казань.

САУБАНОВ В. С., канд. техн. наук, доцент Уфимского государственного авиационного технического университета, г. Уфа.

СВАТАЛОВА Т. А., ст. преподаватель кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СВЕДЮК В. А., аспирант Самарского государственного педагогического университета, г. Самара.

СЕМЕНОВА М. Л., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СЕРДЮКОВА О. В., преподаватель кафедры общегуманитарных дисциплин Волгоградского филиала Московского гуманитарно-экономического института, г. Волгоград.

СКИПИНА Е. С., ст. преподаватель Шадринского государственного педагогического института, г. Шадринск.

СПИВАК М. Э., зав. учебно-методическим отделом Европейско-Азиатского института управления и предпринимательства, г. Екатеринбург.

СТЕПАНОВА О. А., преподаватель кафедры математики Челябинского высшего военного автомобильного инженерно-командного училища, г. Челябинск.

СЪЕДИНА Н. В., преподаватель Кузбасского государственного технического университета, г. Кемерово.

СЫРОМИЦКАЯ И. А., ст. преподаватель кафедры социальной педагогики, педагогики и психологии начального образования Орского гуманитарно-технологического института (филиал) Оренбургского государственного университета, г. Орск.

ТАНАЕВА З. Р., канд. пед. наук, преподаватель кафедры административного права и административной деятельности Челябинского юридического института МВД России, г. Челябинск.

ТАРАКАНОВА Е. В., канд. социол. наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, г. Саратов.

ТАРАСОВА Т. А., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ТИМОФЕЕВА Л. Л., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Орловского областного института усовершенствования учителей, г. Орел.

ТИМОШЕНКОВА О. С., преподаватель межвузовской кафедры общей и возрастной педагогики Кемеровского государственного университета, г. Кемерово.

ТОМИНА Т. С., ст. научный сотрудник лаборатории педагогического проектирования и дидактического обеспечения содержания профессионального образования Института профессионально-технического образования РАО, г. Санкт-Петербург.

ТРЕПЛИНА О. Ф., канд. пед. наук, доцент кафедры методики преподавания математики Волгоградского государственного педагогического университета, г. Волгоград.

ФЕДЯНИН С. В., студент Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина, г. Елец.

ФРОЛОВ О. В., канд. пед. наук, профессор Оренбургского государственного института менеджмента, г. Оренбург.

ЧЕРНЫШЕВА Л. Г., канд. пед. наук, доцент кафедры спортивных дисциплин Дальневосточного государственного гуманитарного университета, г. Хабаровск.

ЧИПЫШЕВА Л. Н., ст. преподаватель кафедры начального и специального (коррекционного) образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ШАРОВА М. Н., аспирант кафедры теории и методики физического воспитания Волгоградской государственной академии физической культуры, г. Волгоград.

ШЕВЦОВА Т. И., ст. преподаватель кафедры технологии строительных материалов, изделий и конструкций Оренбургского государственного университета, г. Оренбург.

ШИБАЕВ А. А., преподаватель кафедры экономики и менеджмента вещевого обеспечения Вольского высшего военного училища тыла (Военный институт), г. Вольск.

ШИЛОВА В. С., докт. пед. наук, доцент, профессор кафедры педагогики Белгородского государственного университета, г. Белгород.

ШКОЛЬНИКОВА Е. И., аспирант Института проблем малочисленных народов Севера, г. Якутск.

ЯКОВЛЕВА Г. В., канд. пед. наук, доцент кафедры дошкольного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики. Эволюционный характер выстраивания системы непрерывного профессионального образования	
Чернышева Л. Г.	
Модернизация высшего профессионального физкультурного образования в новых социально-экономических условиях.	3
Васильцова Л. И., Спивак М. Э., Зиннатова Р. Ш.	
Подготовка специалистов экономического профиля в условиях перехода к государственным образовательным стандартам нового поколения.	11
Бережная Г. С.	
Концепция конфликтологической подготовки педагога	13
Агеенко Н. В.	
Современные тенденции подготовки журналистов.	20
Дочкин С. А.	
Подходы к разработке классификатора программ профессиональной подготовки.	28
Лесникова С. Л., Тимошенкова О. С.	
Формирование творческого отношения студентов к профессиональной деятельности в процессе обучения.	32
РАЗДЕЛ 2. Роль системы непрерывного профессионального образования в развитии квалификационных характеристик современного специалиста	
Вершинин М. А., Сердюкова О. В.	
Сущность внутривузовского мониторинга качества обучения.	37
Аржанова Т. Н.	
Подготовка руководителей образовательных учреждений к принятию стратегических решений.	40
Пахотина С. В.	
Формы организации учебной деятельности, используемые в процессе формирования социокультурной компетентности.	46
Томина Т. С.	
Формирование творческих способностей учащихся в учебных заведениях начального профессионального образования.	52

Кривошекова М. С.	
Возможности воспитательной работы в вузе в процессе профессионального развития будущего педагога.	60
Непомнящий К. Е.	
Теоретические подходы к формированию профессиональной компетенции у студентов в области информационных технологий.	62
Петроченкова В. В.	
Сравнительный анализ иноязычной подготовки в системе среднего профессионального образования в России и за рубежом.	65
Рулева М. М.	
Работа над профиограммой как импульс к совершенствованию профессиональных качеств педагога.	70
Сведюк В. А.	
Разработка критериев профессионализма руководителей с точки зрения использования методов психологического воздействия.	72
Степанова О. А.	
Роль информационной культуры студента в обеспечении его непрерывного образования.	75
Сьедина Н. В.	
Критерии, показатели и уровни сформированности готовности студентов к самоконтролю	78
Треплина О. Ф.	
Компетенции учителя в профессиональном непрерывном образовании.	82
Шевцова Т. И.	
Ситуационная задача как средство формирования профессиональной самостоятельности будущего инженера-строителя.	86
Шибяев А. А.	
К проблеме профессионального общения у курсантов военного вуза.	89
РАЗДЕЛ 3. Модернизация содержательных и процессуальных аспектов профессионального образования в русле идей регулируемого эволюционирования	
Клоков Ю. А.	
Модернизация технологий подготовки специалистов.	93
Архипова С. Е., Руссков С. П.	
Модернизация качества образования студентов на психолого-педагогическом факультете в условиях вуза	101

Зайнагабдинова Г. В.	
Личность учителя и его педагогическое творчество как условие формирования творческих способностей учащихся в современной школе.	105
Ангеловская С. К.	
Самообразование учащихся среднего профессионального образовательного учреждения как самоуправляемая познавательная деятельность.	110
Нефёдов Е. А.	
Актуальность категорий пространства и времени при изучении современного кинематографа.	117
Шилова В. С.	
Методы социально-экологической диагностики студентов: некоторые особенности реализации.	126
Алешугина Е. А.	
К вопросу отбора содержания лингвообразования студентов программистов.	132
Журавлёва Е. В.	
Самоподготовка к профессиональной деятельности в процессе непрерывного образования современного специалиста.	135
Караваяев М. С.	
Метафорическое значение прилагательных, сочетающихся с соматизмами (на примере относительных прилагательных). . .	137
Кременицкая С. П.	
Значение деловой игры в профессионально-педагогической подготовке специалистов.	141
Танаева З. Р.	
Рефлексия как условие модернизации высшего юридического образования.	145
 РАЗДЕЛ 4. Функции государственных и общественных организаций в обеспечении модернизации профессионального образования	
Сыромицкая И. А.	
Социальное партнерство: особенности профессиональной подготовки студента педагогического вуза.	149
Фролов О. В., Короткова Н. В.	
Проблемные вопросы подготовки специалистов для сферы кадрового предпринимательства в контексте соотношения классического теоретического образования студентов и российских рыночных реалий.	157

Едренкина М. В.	
Подготовка учителей технологии: проблемы и перспективы. . .	160
Подлипный В. В.	
Возможности проектной деятельности в формировании военно-патриотической воспитанности кадет.	164
Ахтямов Я. Х.	
С думой о будущем, глядя в прошлое.	168
РАЗДЕЛ 5. Инновации как атрибут профессионального образования. Философия регулируемого эволюционирования в осуществлении инновационной деятельности	
Белявская И. Б.	
Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя в инновационный период развития школ.	172
Григорьева Н. В.	
К вопросу о тезаурусе педагогической инноватики.	179
Пашкевич О. И., Школьникова Е. И.	
Проблема мотивации и стимулирования трудовой деятельности педагогических работников общеобразовательных учреждений.	184
Василенко Н. В.	
Институциональное регулирование содержательных аспектов образования.	191
Веселова Е. А.	
Опыт проектирования образовательных программ	195
Попова Т. В.	
Проблемы подготовки педагогов-организаторов детского движения в контексте идеи регулируемого эволюционирования.	198
Скипина Е. С.	
Индивидуализация обучения будущих учителей технологии в процессе непрерывного технологического образования.	202
РАЗДЕЛ 6. Тенденции дополнительного профессионального образования в проблемном поле андрагогики	
Тарасова Т. А.	
Андрагогика – наука об образовании взрослых. Современные андрагогические модели образования взрослых.	206
Панова Н. В.	
Личностные факторы, влияющие на педагогическое долголетие в проблемном поле андрагогики.	214

Сваталова Т. А. Психолого-педагогические особенности обучения взрослых. Виталогенный и профессиональный опыт в образовании взрослых.	224
Ангеловский А. А. Проблемы качества дополнительного профессионального образования.	232
Иванов А. М. О тенденциях развития современной системы повышения квалификации педагогических кадров.	240
Бережнова О. В., Капунова Т. М., Тимофеева Л. Л. Разработка вариативных форм предшкольного образования: проблемы переподготовки специалистов.	243
Острожная Е. Е. Оценка уровня подготовки специалистов при повышении квалификации в системе дополнительного профессионального образования.	247
Подвербный В. А., Подвербная О. В. Повышение квалификации инженеров проектно-изыскательских организаций.	251
РАЗДЕЛ 7. Направления и опыт реализации приоритетного национального проекта «Образование» в системе общего и профессионального образования	
Иванова З. И., Тараканова Е. В. Опыт реализации национального проекта «Образование» в Саратовском государственном социально-экономическом университете.	256
Бекетова Е. А. Дистанционное обучение в системе открытого образования России	264
Каткова Т. В. Дистанционное обучение в вузах физической культуры и спорта – перспективное направление информатизации в системе образования.	268
Костюкова Т. П., Лысенко И. А., Саубанов В. С. Моделирование формирования информационной системы образовательного процесса CASE-средствами.	272
Сабирова Э. Г. Целесообразность применения информационных технологий при обучении младших школьников.	276

РАЗДЕЛ 8. Общеобразовательные учреждения в условиях реализации Концепции модернизации российского образования. Профессиональная направленность общего среднего образования	
Зайниев Р. М.	
Научно-методические основы профессиональной ориентации старшеклассников на педагогическую профессию.	279
Вотинова Е. Г.	
Профессиональное самоопределение школьников как один из факторов социальной зрелости личности.	286
Яковлева Г. В.	
Управление инновациями в современном ДООУ.	289
Семенова М. Л.	
Формирование личностно-деятельностного подхода у педагогов ДООУ.	292
Ратанова Н. Я.	
Условия коррекции эмоциональной сферы детей дошкольного и младшего школьного возраста с нарушением зрения.	297
Федянин С. В.	
Модернизация школьного образования как фактор перестройки профессиональной подготовки учителя физики.	300
Чипышева Л. Н.	
Формирование контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников в условиях безотметочного обучения. . .	304
Шарова М. Н.	
Особенности программно-нормативного обеспечения процесса физического воспитания в младших классах.	310
Привалова О. И.	
Эстетическое образование в Вальдорфских школах.	313
Ильиных Е. В.	
Психологические аспекты развития личности в современных концепциях личностно ориентированной модели образования.	317
Сведения об авторах	321

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

Материалы V Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 2

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры С. И. Мильковская, Л. Г. Махмутова
Технический редактор А.Ф. Варфоломеев
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 06.11.06. Подписано в печать 29.11.06.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 21. Тираж 300 экз. Заказ № 497.
Цена договорная

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454048, г. Челябинск, ул. Каменный Лог, 11
тел.: (8–351) 237–42–09