



16 апреля 2009 г.

X
Всероссийская
научно-практическая
конференция

ИНТЕГРАЦИЯ

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



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

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

Материалы X Всероссийской
научно-практической конференции

Часть 6

16 апреля 2009 г.

Москва – Челябинск

УДК 351/354
ББК 74.56
И 73

Ответственный редактор
Д. Ф. Ильясов, доктор педагогических наук, профессор

Редакционная коллегия:
*В. Н. Кеспилов, М. И. Солодкова, А. Г. Обоскалов,
Л. Г. Махмутова, И. В. Резанович, В. Г. Грязева-Добшинская,
О. Е. Костюченкова, Г. А. Синтяева, С. В. Олефир,
О. А. Семиздралова, С. И. Мильковская*

И 73 **Интеграция** методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : материалы X Всероссийской научно-практической конференции : в 7 ч. Ч. 6 / Академия пов. квал. и проф. перепод. работ. образ. ; Челябин. институт перепод. и пов. квал. работ. образ. ; отв. ред. Д. Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск : изд-во «Образование», 2009. – 324 с.

ISBN 978-5-98314-327-2

В шестой части сборника материалов научно-практической конференции опубликованы доклады, отражающие результаты исследований в области профессионального и дополнительного профессионального образования в контексте непрерывного образования как тенденции современного общества. Здесь также представлены сообщения, касающиеся различных аспектов психолого-педагогического обеспечения образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования.

УДК 351/354
ББК 74.56

ISBN 978-5-98314-327-2 © Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, 2009.
© Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2009.
© Информационно-издательский учебно-методический центр «Образование», 2009.

Р А З Д Е Л 1

Непрерывное образование как тенденция развития современного общества

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СМИРНОВА В. В.

г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический
университет им. А. И. Герцена

В условиях инновационного развития российского общества, глобализации и интеграции России в мировое образовательное пространство создается гибкая и вариативная система непрерывного образования.

Характерной особенностью непрерывного образования как системы является дифференцированность образовательных процессов по направленности, назначению, уровням и особенностям реализации. Реализация индивидуальных образовательных маршрутов, введение модульного обучения с накопительной системой часов усиливает дифференциацию и расчлененность образовательного процесса. Целостность системы в этих условиях может обеспечиваться лишь на основе взаимосогласованности этих процессов, внутренней интегрированности содержания каждого из них.

Формой интеграции содержания, полученного из разных модулей, выбранных обучающимся, может быть профессиональный проект, ориентированный на инновационное развитие деятельности специалиста, на решение новых задач практики или научной проблемы. Выбор модулей необходимо подчинить общей цели личностно-профессионального развития специалиста в русле новых тенденций развития соответствующей отрасли экономики, культуры, науки, образования. Далеко не каждый специалист достаточно хорошо осознает свои образовательные и профессиональные потребности, чтобы сде-

лать правильный выбор модулей обучения. В этом движении по индивидуальному образовательному маршруту необходим помощник, преподаватель-консультант, руководитель разработки проекта.

Проблема интеграции образовательных процессов выдвигается при определении путей и средств развития системы непрерывного образования в разряд фундаментальных и первоочередных, требуя для своего решения определения сущности такой интеграции и технологии ее осуществления.

Категории дифференциации, интеграции, синтеза являются одними из наиболее употребительных при характеристике самых разнообразных процессов и явлений, относящихся как к сфере научного познания, так и к широким областям практики. При этом сутью множества различающихся по своему характеру, направленности и содержанию представлений о феномене интеграции служит объединение в некоторое взаимосвязанное целое существовавших автономно его составляющих, элементов или частей.

Будучи, наряду с дифференциацией, одной из важнейших сторон процессов развития, интеграция выступает в качестве необходимого условия сохранения качественной определенности, единства развивающегося субъекта, образования и труда, обеспечивает противостояние его одностороннему развитию, служит фактором повышения его целостности, а вместе с тем и прогрессивности происходящих с ним личностных преобразований.

Являясь неотъемлемой составной частью общего процесса развития, интеграция несет в себе и имманентные этому процессу отличительные особенности. Как известно, развитие определяется существованием трех лишь ему присущих специфических свойств: необратимости, направленности и закономерности. Одновременно с этим только наличие направленности, связанной с существованием некоторой единой, внутренне взаимосвязанной линии изменений, делает возможным осуществление интеграции.

Таковыми линиями, основаниями интеграции в системе непрерывного образования могут быть:

- единая образовательная стратегия (например, акмеологическая);
- единые концептуальные подходы на всех ступенях и во всех формах непрерывного образования, направленные на саморазвитие личности;
- общие инновационные образовательные технологии, формирующие опыт самостоятельности и творческой деятельности;
- социально-педагогическое партнёрство, создающее интегративные образовательные учреждения и связи, новые формы организа-

ции образования (например, дуальное обучение в профессионально-техническом образовании); и др.

Без интеграции процесс изменений утрачивает необходимое для развития указанное триединство свойств, переставая вместе с тем быть процессом развития. Очевидно, что интеграция стала одной из ведущих тенденций в развитии системы непрерывного образования.

Проблема интеграции достаточно основательно разработана в педагогических исследованиях (Р. Н. Авербух, И. Ю. Алексахина, В. С. Безрукова, А. П. Беляева, Ю. Н. Березин, С. Н. Берулава, А. В. Загрекова, И. Д. Зверев, В. Н. Максимова и др.).

Гуманистическая концепция образования, в центре внимания которой оказывается сам человек во всем многообразии его потенций, устремлений и проявлений, дает основания для интеграции знаний «вокруг» человека, для изучения человеко-знания как системы знаний о человеке, без которой затруднен осознанный процесс его саморазвития в непрерывном образовании.

Образование как социальный феномен выступает в качестве инструмента трансляции культуры от поколения к поколению, механизма расширенного воспроизводства совокупного интеллектуального, нравственного, профессионального и духовного потенциала общества. Такое воспроизводство предполагает не только наследование социального опыта, но и формирование предпосылок для его преобразования, обогащения и развития на основе интеграционных процессов в обществе, в экономике, в науке, в образовании. Возникающее при этом противоречие между ориентацией на наследование и ориентацией на изменение разрешается превращением первого из них из цели в средство, а именно в средство для достижения второго. Именно такое наследование для изменения и развития человека и общества определяет подлинное значение и назначение современного образования и роль интеграционных процессов в нем.

Интеграционные процессы относятся к обучению, воспитанию, просвещению, самообразованию и общению, а в профессиональном образовании и к формированию профессионализма специалиста, поскольку современное производство и другие сферы профессиональной деятельности человека развиваются путём интеграции, путем внедрения наукоемких технологий, объединяющих знания из различных областей теории и практики.

В качестве причин дезинтеграции в образовании выступают дифференциация деятельности, дифференциация научного знания и дисциплинарность традиционного образования. Дифференциация деятельности определяется характером развития общественного производ-

ства, связанным с дальнейшим углублением общественного разделения труда, и обусловленными им процессами специализации осуществляемых работниками видов деятельности, служебных и профессиональных функций. Появляются все новые специальности, профессии, и эта тенденция явно превалирует над тенденцией совмещения профессий.

В прогрессе научного познания одинаковая роль принадлежит дифференциации знаний, связанной с их углублением и конкретизацией, и их интеграции в новые научные области, их синтеза. При этом наряду с дифференциацией наук, связанной с формированием новых научных дисциплин, имеет место дифференциация, связанная со структурными сдвигами в научном знании, обусловленными тем, что центр тяжести интересов в научном познании постоянно смещается, определяясь действием как внешних, социально-экономических факторов, так и внутренней логикой развития самого научного (и прежде всего теоретического) знания. Новые комплексные проблемы науки, экономики, производства, общественной практики, образования всегда решаются путём интеграции знаний, методов и форм организации деятельности.

Таким образом, как развитие общественного производства, так и движение научного познания и развитие образования тесно связаны с феноменами дифференциации и интеграции их содержания, методов и форм организации деятельности.

Процессы дифференциации характерны и для выделения отдельных видов образования, в частности, для профессионального образования, которое может быть начальным, средним и высшим. Положение усугубляется тем, что отраженная в содержании учебных дисциплин логика развития наук не совпадает с логикой функционирования и развития профессиональной деятельности, к осуществлению которой готовится субъект соответствующих образовательных процессов. Преодоление такой разнонаправленности возможно только на основе преемственности и выхода за рамки непосредственно предметного знания, относящегося к этим различающимся реалиям общественной практики.

Традиционные образовательные процессы не обеспечивают целостного осознания реальности, а зачастую и лишены синтезирующих тенденций. Этим определяется настоятельная необходимость сознательного, обоснованного, целенаправленного и систематического внесения в образовательные процессы интегрирующих начал как условия превращения этих процессов в процессы подлинного развития личности. Эта задача становится особенно значимой в системе непрерывного образования. Создание такой системы предполагает выделение в ней отдельных звеньев, элементов и сторон, обеспечивающих удовле-

творение разнонаправленных образовательно-познавательных потребностей личности как на последовательных стадиях и этапах ее жизненной эволюции, так и с точки зрения их ориентации и содержания. Добиться этого можно только в условиях четкой дифференциации и согласованности функционирования всех таких звеньев и элементов. Соответствующая дифференциация и согласование необходимы, естественно, и в отношении назначения, направленности и содержания протекающих в них образовательных процессов. Вследствие этого проблема обеспечения интегрированности образовательных процессов приобретает в условиях непрерывного образования дополнительное содержание и остроту, актуальность для творческой самореализации личности в инновационном обществе.

Междисциплинарные связи являются одним из средств интеграции в образовании, они отражают связи между науками и связь науки и производства. Принцип междисциплинарной интеграции стал одним из ведущих в развитии профессионального образования.

Интеграция представляет собой, по определению, отнюдь не простое объединение произвольного множества элементов в связанный лишь внешними условиями существования конгломерат. Она является процессом, ведущим к образованию внутренне взаимосвязанной целостности, обладающей свойствами, отсутствовавшими у составивших ее компонентов как частей, реализующимся за счет соответствующего подбора последних, специфического их сочетания и организации. Такое понимание интеграции согласуется с существованием тесной взаимосвязи интеграционных процессов с синтезирующими, обуславливающими отождествление синтеза с завершающей фазой и результатом интеграции. Результат синтеза – интегративное знание – обладает высоким эвристическим потенциалом, который необходим для развития творческого потенциала личности в системе непрерывного образования.

Поскольку речь идет о развитии личности, постольку к приоритетным направлениям интеграции следует отнести те, с которыми связано развитие интеллектуального потенциала, нравственности, гражданственности, культуры. Одним из основных методов интеграции является анализ через синтез (С. Л. Рубинштейн), позволяющий вскрывать все новые и новые свойства объекта путем включения его в новые системы связей. В результате развивается аналитико-синтетическая деятельность ума.

Другим методом интеграции является «перенос» (Е. Н. Кабанова-Меллер), перенос знаний и методов из одной системы в другую. Это способствует умственному развитию человека.

Серьезные потенциальные ресурсы для раскрытия подобных интеграционных возможностей заключены в переходе от рассмотрения изучаемого материала на уровне явлений к рассмотрению его на уровне их сущности. Достигаемая при этом, по выражению Л. И. Мандельштама, «вторая степень понимания» раскрывает общую картину действительности в широком разнообразии присущих ей связей. Реализуемое таким образом движение субъективного познания от единичного к особенному, а через него к общему и затем к осознанию их диалектического единства является эффективным средством преодоления фрагментарности знаний, отсутствия их системности. Именно системные знания составляют основу творческого решения современных производственных и общественных задач.

Системный характер знаний важно формировать в процессе непрерывного образования.

Процессы интеграции коснулись и проблем методологии педагогических исследований и образования. Формируется системно-интегративная методология, которая основана на взаимосвязи разных методологических подходов (системного, культурологического, гуманистического, личностно-деятельностного, акмеологического и др.). Системно-интегративная методология оказывается наиболее продуктивной в решении научных и практических проблем непрерывного образования (В. Н. Максимова).

В. Н. Скворцов раскрывает направления интеграции в процессах взаимодействия образования и экономического развития общества. Это: интеграция общего и профессионального образования, способствующая взаимосвязи общих и специальных знаний; сочетание культурных традиций, социальных производственных и экономических аспектов развития региона в создании региональной системы непрерывного образования; интеграция непрерывного образования и науки в контексте с регионализацией и проектированием региональной системы непрерывного образования.

Таким образом, интеграционные процессы имеют очень широкий спектр действий и являются важнейшим фактором развития системы непрерывного образования.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ВОПРОСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА И УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ

ШАРИПОВ Б. У.

г. Борисоглебск Воронежской обл., Борисоглебский государственный педагогический институт

Основопологающие принципы развития современной системы образования в России формируются с учетом социального заказа и регламентируются государственными образовательными стандартами, как высшего профессионального образования, так и общеобразовательной школы. Периодические изменения содержательной части государственных образовательных стандартов, непрерывное увеличение объема и изменение содержания знаний, умений и навыков, которыми должны владеть современные выпускники школы и вуза, требуют от учителей общеобразовательных школ и от преподавателей педагогических вузов постоянной модернизации образовательного процесса, что, в свою очередь, предопределяет необходимость постоянного самообразования, повышения собственной квалификации.

Кафедра математики и методики ее преподавания Борисоглебского государственного педагогического института ведет активную работу по осуществлению научной и методической взаимосвязи с учителями школ города и Борисоглебского округа, которая осуществляется по ряду направлений:

1. Одно из направлений, широко практикуемое на кафедре в последние годы и способствующее как повышению квалификации будущих учителей, так и оказанию помощи учителям математики общеобразовательных школ при преподавании математических дисциплин, является разработка выпускниками физико-математического факультета специальности «Математика» под руководством наиболее опытных преподавателей кафедры элективных курсов. При формировании тематики выпускных квалификационных работ студентов учитываются результаты анализа уровня подготовки абитуриентов, запросы учителей математики общеобразовательных школ, а также результаты научно-методических исследований преподавателей кафедры. Опыт преподавания математических дисциплин показал наличие у первокурсников пробелов в математической подготовке по ряду тем. В связи с этим студентам четвертого курса были рекомендованы темы выпускных квалификационных работ, связанных с разработкой предметных элективов, углубляющих и расширяющих программу математических дис-

циплин с целью более эффективной подготовки выпускников средней школы к освоению образовательных программ высшего профессионального образования. Студентами разрабатывались элективные курсы по темам: «Функции и графики», «Комплексные числа», «Системы счисления», «Теория многочленов и уравнения высших степеней» и др.

Некоторые выпускные работы студентов разрабатывались по предложениям, полученным от учителей математики общеобразовательных школ, и были ориентированы на формирование материалов, направленных на усиление подготовки школьников к итоговой аттестации. В этих работах, как правило, рассматривались материалы ЕГЭ по математике предыдущих лет. Особый интерес представляли выпускные квалификационные работы, направленные на расширение области знаний школьников и студентов в математике. Среди них были такие работы, как: «Применение обыкновенных дифференциальных уравнений при изучении эволюционных процессов», «Методика использования информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения математике», «Элементы историзма в преподавании математики в средней школе», «Математические методы планирования экспериментов», «Золотое сечение в математике и вокруг нас» и др.

Следует отметить, что разработка элективных курсов требует от студентов и их руководителей повышенной ответственности, особой тщательности и выполнения существенно большего объема работы. В дальнейшем материал успешных выпускных квалификационных работ используется либо самими выпускниками в их дальнейшей практической деятельности в школе, либо школьными учителями (по специальному запросу школы). Последующее развитие этой формы взаимодействия вуза и школы будет направлено на создание набора тематически взаимосвязанных профильных элективных курсов, способствующих интенсификации и модернизации системы подготовки выпускников вуза, углубляющей их профессионально значимые качества, и учащихся общеобразовательных школ при их целенаправленной подготовке к поступлению в высшие учебные заведения, повышению качества их обучения, росту квалификации учителей и преподавателей вуза.

В этом случае в математических классах целесообразна организация сквозной дополнительной математической подготовки за счет разработки комплекса профильных элективных курсов. Взаимосвязь содержательной части элективов строится на основе научно обоснованной структурно-логической схемы, позволяющей оптимизировать содержание каждого из элективов и учитывающей требования государственных образовательных стандартов как общеобразовательной

школы, так и высшего профессионального образования. Структурно-логическая схема позволяет сформировать единый учебно-методический комплекс элективных курсов, направленных на расширение знаний, умений и навыков учащихся по избранному профилю.

Структурно-логическая схема учебно-методического комплекса, в свою очередь, является основой для разработки структурно-логических схем каждого из элективных курсов, которые должны определяться следующими составляющими:

- содержанием теоретической части;
- содержанием практической части;
- содержанием методических материалов;
- комплектом математических задач, решаемых на практических занятиях и дома;
- требованиями к объему знаний, умений и навыков, которые должны приобрести учащиеся при изучении каждого элективного курса;
- комплектом материалов количественной оценки качества выполнения отдельных модулей элективного курса.

Особое внимание следует уделять вопросам обеспечения каждого элективного курса информационно-методическими средствами и информационными ресурсами, учитывающими:

- методические средства кабинета информатики школы;
- медиатеку школы;
- информационные ресурсы глобальной сети Интернет (ГСИ).

Такой системный подход позволяет обеспечить целенаправленную подготовку учащихся к дальнейшей учебе в педагогическом вузе на специальностях физико-математического профиля.

2. Кафедра совместно с городским методкабинетом периодически проводит тематические научно-практические конференции, на которых обсуждаются наиболее серьезные проблемы математического образования и пути их решения. В последние годы прошли конференции: в 2007 г. – «Золотое сечение в математике и вокруг нас»; в 2008 г. – «Особенности изучения математических дисциплин в профильных классах»; в 2009 г. – «Применение инновационных технологий в преподавании математических дисциплин в школе и в вузе». Материалы докладов и выступлений в дальнейшем публикуются в виде сборников трудов.

3. Помимо научно-практических конференций кафедра проводит семинары для учителей математики. Четырехчасовые занятия на таких семинарах проводятся с периодичностью один раз в неделю в течение двух месяцев. Тематика семинаров формируется городским методкабинетом по согласованию с кафедрой математики и методики

ее преподавания БГПИ. В частности, на семинаре рассматривались вопросы комбинаторики, теории вероятности и математической статистики, методики решения задач с параметрами и другие, а также методики преподавания этих тем.

4. Опыт проведения семинарских занятий позволил открыть при кафедре математики и методики ее преподавания курсы повышения квалификации для учителей с выдачей соответствующих документов. Объем математических дисциплин составил 72 часа, их содержание формировалось преподавателями кафедры и согласовывалось с органами народного образования города. Помимо обычного набора теоретических основ математики на курсах рассматривались вопросы проектирования новых профессионально развивающих образовательных технологий. Поскольку в современном образовательном процессе наиболее значимой становится разработка и внедрение новых методов обучения, то особое внимание было уделено изучению, способам реализации в учебном процессе анализу результатов внедрения инновационных технологий обучения.

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ШКОЛЫ И ВУЗА ПО РАЗВИТИЮ СОВРЕМЕННОЙ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА УЧАЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КУЛИКОВА Л. Г.

г. Санкт-Петербург, Государственный университет
сервиса и экономики

Образованность общества считается основой решения социальных и экономических проблем, сохранения и развития науки, культуры, национальных традиций, укрепления государства и обеспечения его безопасности. Основой мировоззрения современного человека является научная картина мира. В условиях кардинальных изменений, происходящих в политической, социально-экономической, духовной жизни нашего общества, в ситуации быстро меняющихся научно-технических достижений особенно актуальным является переосмысление способов повышения эффективности системы непрерывного образования. Как указывается в материалах сорок пятой сессии Международной конференции по образованию, в XXI веке непрерывное образование приобретает ключевое значение, становится центральной проблемой для общества. Оно является ответом на вызов, который бросает нам мир с его быстро происходящими изменениями, и поэтому существ-

вует необходимость возобновлять образование каждый раз, когда человек сталкивается с новшествами, появляющимися в его деятельности.

«Даже лучшего образования хватит на пять, максимум на десять лет, независимо от того, что это за образование», – сказал министр образования и науки РФ Андрей Фурсенко, выступая в ноябре 2004 года в эфире радиостанции «Эхо Москвы». Жизнь меняется, и через пять-десять лет надо получать дополнительное образование. И одна из главных тем на сегодняшний день, как отметил министр, – как перейти к концепции непрерывного образования.

Концепция непрерывного образования – система взглядов на образовательную практику, которая провозглашает учебную деятельность человека как неотъемлемую и естественную составляющую часть его образа жизни во всяком возрасте. Она предусматривает необходимость достройки образовательной лестницы новыми ступенями, рассчитанными на все периоды взрослой жизни. Сам термин «непрерывное образование» впервые употребляется в 1968 году в материалах ЮНЕСКО, а после опубликования доклада комиссии под руководством Э. Форэ (1972 г.) принято решение ЮНЕСКО, признавшее непрерывное образование основным принципом, «руководящей конструкцией» для нововведений или реформ образования во всех странах мира. Ростки концепции непрерывного образования можно обнаружить у Платона, Конфуция, Сократа, Аристотеля, Сенеки и других выдающихся древних гигантов мысли. Идеи непрерывного образования представлены во взглядах Вольтера, Гете, Руссо, которые связывали их с достижением полноты человеческого развития. Первые попытки реализовать идею непрерывности образования были реализованы в XIII-XIV вв. в городах Европы на базе так называемых «цеховых школ», которые открывались и содержались ремесленными цехами. Основателем современных представлений о непрерывном образовании признан Ян Амос Коменский, в педагогическом наследии которого содержится ядро мысли, которая воплощена в наши дни в концепции непрерывного образования. Идея непрерывности образования получила новые интерпретации в стране после 1917 года, чему способствовало формирование новой системы образования. Учеными разработаны концептуальные основы непрерывного образования (А. П. Владиславлев, Б. С. Гершунский, А. В. Даринский, Л. А. Коханова, В. Г. Онушкин, В. Н. Турченко и др.). Ряд авторов видят успех непрерывности образования в последовательности усвоения знаний и формировании способностей обучаемых, в соблюдении принципа преемственности.

Под преемственностью обучения понимается установление необходимой связи и правильного соотношения между частями учебного предмета на разных ступенях его изучения, содержания образования, отдельном его предмете. Одним из условий преемственности в обучении в процессе непрерывного образования является преодоление разрыва между разными ступенями образования. Преемственность в расположении материала учебного предмета «Естествознание» школы и «Концепций современного естествознания» вуза и в выборе методов и способов деятельности по овладению этим содержанием осуществляется с учетом содержания и логики данной науки и закономерностей процесса усвоения знаний. Интересный подход к изучению психолого-педагогической сущности преемственности между школой и вузом предложил С. М. Годник. Мы полностью разделяем его мысль о двустороннем характере преемственности. Взгляд на преемственность в образовании только как на последовательность и системность содержания образования представляется неоправданно узким, односторонним, не обеспечивающим решения проблем непрерывного образования. Для обеспечения преемственности «по горизонтали» и «вертикали» необходимы постоянные контакты между преподавателями смежных дисциплин для того, чтобы, преодолевая несогласованность в учебниках и программах. Преемственность в курсах естествознания школы и вуза должна охватывать не только отдельные учебные предметы, но и отношения между ними, то есть межпредметные связи.

Непрерывное естественнонаучное образование, создающее основу современной научной картины мира учащихся, необходимо рассматривать в составе трех взаимосвязанных блоков и входящих в них компонентов и связующих элементов во взаимодействии с субъектами деятельности. Первый блок «Содержание и методы» отражает содержательную и методическую стороны преемственности, взаимопроникновение и интеграцию школьных и вузовских программ образования, фиксируя различие форм и методов обучения и связующие элементы. Во второй блок «Кадры» включаются непрерывное повышение педагогической квалификации, самосовершенствование и саморазвитие педагогических работников. Педагогические технологии рассчитаны на применение активных форм и методов построения личностно ориентированного образования, социально необходимой деятельности, соответствующей потребностям с опорой на ведущий вид деятельности, характерный для подросткового возраста, то есть общение. Особая роль принадлежит проблемному обучению с включением познавательных задач, которые выполняются в диалоговой форме (диалог, дискуссия, диспут и др.), а также частично-поисковой и совмест-

ной проектной и исследовательской работы. Удовлетворению потребности в общении способствует организация общественно полезной деятельности, повышающей мотивацию и успешность учения. Содержание третьего блока «Среда» направлено на создание образовательной развивающей среды предметного информационного, социокультурного и здоровьесберегающего характера. Каждый блок объединяют связующие элементы, то есть совместная деятельность участников образовательного процесса. Игнорирование какого-либо связующего компонента любого блока ведет к разрушению системы преемственности в процессе непрерывного образования.

Стыковка программ, содержания, развивающих деятельностных методов обучения является одним из трех основных блоков преемственности в процессе непрерывного образования. Системный подход обеспечивает мотивацию учащихся к последующим ступеням образования. Основным звеном преемственности в обеспечении непрерывного естественнонаучного образования в системе «школа-вуз» является формирование готовности учащихся к научно-исследовательской деятельности, способствующей развитию СНКМ учащихся. Это объясняется тем, что научно-исследовательская работа должна обеспечить овладение учащимися и студентами следующими умениями:

- ставить задачи и формировать план исследования в естественнонаучной области образования;
- выполнять библиографическую работу с использованием современных компьютерных технологий;
- выбирать необходимые методы исследования, знать современные методики исследования и модифицировать их для целей конкретного исследования;
- обрабатывать полученные результаты, анализировать и интерпретировать их с учетом данных, имеющихся в научной и научно-методической литературе;
- представлять итоги проделанной работы в виде отчетов, рефератов, статей, докладов и т.д.

Таким образом, для продолжения обучения в вузе школьник должен быть подготовлен к решению образовательных и исследовательских задач, ориентированных на научно-исследовательскую работу в предметной области знаний и образовании. Поставленные задачи могут быть решены, с одной стороны, использованием всех форм реализации научно-исследовательской деятельности студентов: учебно-исследовательской, внеучебной научно-исследовательской и научно-организационной работы. С другой стороны, включением в учебный план подготовки учащихся школы специальных курсов, учебных

форм, направленных на формирование указанных умений. Данные умения учащихся и студентов призваны ориентировать их на целостное развитие человека как личности на протяжении всей его жизни, на повышение в дальнейшем возможностей их трудовой и социальной адаптации в быстро меняющемся мире. За счет реализации преемственности в научно-исследовательской деятельности учащихся и студентов помимо самих знаний, умений, навыков в содержание входит сам процесс, опыт их приобретения и практического применения, пути и способы самостоятельного добывания, поиска и открытия, самообразования – «личностный опыт» как компонент содержания образования.

По большей части сейчас образование представлено как определенный объем знаний, умений, навыков, которые должны быть прочно усвоены учащимся для последующего применения и содержание характеризуется поверхностной «энциклопедичностью», перегруженностью информационным и фактологическим материалом. Часто материал не связан ни с реалиями современного общества, ни с запросами самого учащегося. В методах и формах обучения роль преподавателя сводится к доходчивому преподнесению познавательной информации. Доминируют описательные методы обучения. Проблемные и практические методы используются больше для иллюстрации и наглядности. Доминирует воспроизводство образцов прошлого опыта. В основном используются такие формы организации учебы, при которых каждый ученик осваивает материал с одинаковым темпом для всей группы учащихся. В результате индивид подготовлен лишь для выполнения определенных социально-производственных функций, то есть только для первого и второго уровня дальнейшей профессиональной деятельности и, следовательно, в дальнейшем станет слабо адаптирующейся и конкурентоспособной личностью.

Развитие преемственности на основе научно-исследовательской деятельности, позволит преподавателю выполнять функции организатора учебы и на деле обеспечивать индивидуальный подход в обучении. При этом будут доминировать продуктивные, активнотворческие методы обучения, предлагающие самостоятельную и творческую деятельность проблемно-практического характера. Цель – дать не только знания, но и опыт их самостоятельного добывания. Обучение сможет строиться по индивидуальному принципу, при котором каждый учащийся имеет возможность продвигаться вперед в освоении материала своим темпом. Развивающаяся личность, подготовленная к универсальной деятельности, имеющая сформированные познавательные запросы и духовные потребности, способная самостоятельно планировать и реализовать свои цели. Преемственность

научно-исследовательской работы в школе и вузе поддерживается преемственностью информатизации образования. Под преемственностью информатизации образования подразумевается введение Интернет-обучения, начиная со школы. Значимость и актуальность данной проблемы обусловлена, прежде всего, концепцией непрерывного образования и вхождением России в Болонский процесс. Сегодня информационная культура личности определяется как составная часть базисной культуры личности, как системная характеристика человека (С. Д. Каракозов). Она подразумевает наличие умений, связанных с обработкой и анализом информации.

Организация непрерывного педагогического образования в новых социально-экономических условиях предполагает опору на научно обоснованный, а не эмпирический уровень управления. Вследствие этого необходима модель управления непрерывным педагогическим образованием, включающая методологические условия, способствующие самостоятельному обновлению знаний, повышению профессионального уровня, осуществлению анализа процессов, происходящих в социуме, нахождению оригинальных и научно обоснованных технологий развития личности, и осуществляющая взаимосвязь всех этапов педагогической подготовки. Такой моделью является модель преемственности управления подготовкой учителя в системе непрерывного образования. Организация непрерывного педагогического образования в новых социально-экономических условиях предполагает опору на научно обоснованный, а не эмпирический уровень управления. Вследствие этого необходима модель управления непрерывным педагогическим образованием, включающая методологические условия, способствующие самостоятельному обновлению знаний, повышению профессионального уровня, осуществлению анализа процессов, происходящих в социуме, нахождению оригинальных и научно обоснованных технологий развития личности, и осуществляющая взаимосвязь всех этапов педагогической подготовки. Такой моделью является модель преемственности управления подготовкой учителя в системе непрерывного образования. Данная модель рассматривается в контексте теории систем и основывается на взаимодействии управляемой и управляющей систем, в процессе которого происходит взаиморазвитие.

Так как образование – основа сохранения, передачи и умножения интеллектуального потенциала, единения национального сознания, нравственного, психического и физического здоровья нации, то необходима и соответствующая непрерывности образования непрерывная образовательная среда. В Национальной доктрине образования

в РФ идет речь о крупномасштабном эксперименте – объединении университетов, вузов, техникумов, колледжей, гимназий, лицеев, школ в единую образовательную систему, в основе которой – непрерывность и преемственность. Создание таких систем стало самостоятельным направлением социальной образовательной практики, реализующим решение одной из важнейших задач общественного развития. В октябре 1999 г. в Сочи прошла III Всероссийская научно-практическая конференция «Довузовское образование – проблемы и перспективы», на которой обсуждались правовые, методологические и педагогические проблемы взаимодействия системы непрерывного образования по типу «школа-вуз» и отмечалось, что существующая сегодня система среднего образования не всегда может обеспечить общественно необходимый уровень образования выпускников средних общеобразовательных школ и преемственность образовательных программ среднего полного и высшего профессионального образования. Было подчеркнуто, что адаптивность системы непрерывного образования должна осуществляться через:

- полную преемственность образовательных программ среднего полного и высшего образования
- оперативное обновление содержания образования и профориентационную работу с учетом меняющейся структуры рынка труда;
- обновление технологии образования с учетом изменяющихся требований общества.

Для создания такой адаптивной системы в образовательной среде, необходимо решить целый комплекс педагогических, дидактических, организационно-правовых и других задач, то есть требуется разработка инновационных образовательных проектов

Преемственность программ школы и вуза по естественнонаучным циклам, можно скорректировать за счет использования программ вариативного школьного образования и программ дополнительного образования. Для реализации данной модели-схемы требуется разработать и осмыслить совместно с педагогическими коллективами школ новую образовательную политику, базирующуюся на новой модели общеобразовательного учреждения и новой структуре образовательного процесса, которые формируют единое информационно-образовательное пространство «школа-вуз». Реализация такой образовательной программы и структуры учебных планов возможна с применением дистанционной технологии обучения. Это обусловлено, прежде всего, тем, что дистанционное обучение как новая развивающаяся форма организации учебного процесса, ориентированная главным образом на самостоятельную работу учащихся, позволяет, во-

первых, сократить количество аудиторных часов, а во-вторых, построить новую модель взаимоотношений обучающихся и обучающихся, что в свою очередь, приводит к повышению мотивации обучения, к активизации и интенсификации деятельности учащихся. Соответственно и образовательный процесс, как средство достижения целей образовательной политики, строится на применении дистанционной технологии обучения. А именно: преподавание по дополнительным вопросам дисциплины естественнонаучного цикла, включающим в себя стандарты среднего и высшего образования, могут вестись учителями школы под руководством главных тьюторов – преподавателей вузов с использованием элементов дистанционной технологии.

Как показывают результаты ежегодного мониторинга, в школах, перешедших на работу по новым учебным планам, у учащихся повысилась мотивация к обучению и творческая активность. Это связано с тем, что в образовательном процессе, построенном на применении дистанционной технологии, при сохранении всех основных форм учебных занятий (лекций, семинаров, консультаций, лабораторных и курсовых работ, зачетов, экзаменов), обучающий и обучаемый в основном контактируют только при проведении консультаций и лабораторных работ, поскольку лекции даются учащимся в текстовом виде в учебно-практических пособиях. В УПП же включены вопросы для самоконтроля. Текстовая же лекция имеет следующие преимущества. У учащегося есть возможность многократного обращения к непонятным при чтении местам, чередования чтения с обдумыванием, анализом.

Кроме того, в тексте легче увидеть общую структуру содержания. Вопросы, остающиеся у слушателя после уяснения содержания текстового материала, как правило, более глубоки по постановке, принципиальны по сути, содержательны по форме, поскольку возникают в результате серьезной проработки материала и его осмысления. Благодаря использованию учебно-практических пособий создается новая модель взаимоотношений преподавателя и учащихся, основанная на методе фасилитации, предполагающем помощь, организацию и стимулирование со стороны преподавателя процесса саморазвития личности. Взаимодействие учащихся с преподавателем строится на основе рассмотрения наиболее значимых и сложных вопросов, в ходе консультаций. К консультации учащийся уже накопил свои вопросы, которые возникли у него в ходе усвоения лекционного материала и выполнения тестов для самоконтроля, поэтому функцией преподавателя становится индивидуальная консультация учащегося, преподаватель становится организатором, а учащийся – инициатором процесса обучения. Кроме этого, весьма важным в формировании и развитии

активной творческой личности является раннее приобщение к активной индивидуальной научно-исследовательской работе. К ней учащиеся приобщаются при написании курсовых работ.

В качестве вывода из всего вышесказанного можно констатировать, что непрерывное образование по развитию современной научной картины мира учащихся на основе преемственности школьного курса «Естествознание» и вузовского курса «Концепции современного естествознания» возможно. Для этого необходима согласованность в процессе обучения как содержания и методов учебных дисциплин, так и совершенствования подготовки профессиональных кадров и непрерывности самой образовательной среды.

РАЗДЕЛ 2

Дополнительное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики

ПРИНЦИП ФИЛОСОФСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ В ОТБОРЕ И ПРЕДСТАВЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ИЛЬЯСОВ Д. Ф.

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

Отбор содержания дополнительного профессионально-педагогического образования является сложной педагогической проблемой. Сложность ее решения обусловливается нечеткостью оснований отбора содержания дополнительного профессионально-педагогического образования. В соответствии с действующим Типовым положением проектирование образовательных программ повышения квалификации осуществляется учреждением дополнительного профессионально-педагогического образования. При этом, однако, делается ограничение. Проектирование образовательных программ осуществляется в соответствии с требованиями к минимуму содержания дополнительного профессионального образования, которые устанавливаются федеральными и уточняются региональными органами управления, а также с учетом потребностей самих субъектов повышения квалификации. Но такой подход приводил к тому, что на этапе отбора содержания повышения квалификации данные требования и особенно потребности субъектов повышения квалификации далеко не всегда получали однозначную интерпретацию. Этот вывод как раз и указывает на нечеткость оснований, которые использовались в ходе отбора содержания дополнительного профессионально-педагогического образования.

Вместе с тем решение данной проблемы имеет большое теоретическое и прикладное значение. В последние годы в данном направ-

лении было предпринято ряд крупных исследований. Данная проблема представляла научный интерес и для нас. Первые серьезные исследования в данном направлении были проведены еще в 2000 году и касались задачи отбора содержания повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений. В качестве методологического основания отбора содержания повышения квалификации руководителей рассматривался, так называемый, принцип регулируемого эволюционирования.

Мы исходили из того, что руководитель образовательного учреждения должен выступать ведущим субъектом отбора содержания повышения квалификации (как своего, так и педагогического коллектива). Учитывая многообразие факторов (как объективных, так и субъективных), проявляющихся в сфере образования, мы выдвинули идею о необходимости в ходе отбора содержания повышения квалификации опираться на единство объективных и субъективных факторов. Такое деление факторов было обусловлено профессиональной деятельностью руководителя. К объективным факторам были отнесены такие проявления, которые не зависят от руководителя, а к субъективным – те, которые обусловлены его субъектной деятельностью.

Например, к субъективным факторам отнесены индивидуальные особенности руководителей образовательных учреждений, их потребности и возможности в повышении квалификации, содержание и особенности их профессиональной деятельности, имеющийся опыт управления образовательным учреждением и т.п. Объективные факторы образованы требованиями государственных и муниципальных органов управления образованием к организации и осуществлению повышения квалификации кадров вообще и руководителей в частности, содержанием федеральной (региональной, муниципальной) кадровой политики и политики в области образования подрастающего поколения, финансовыми возможностями органов управления образованием поддерживать повышение квалификации руководителей и т.п.

Среди многообразия объективных и субъективных факторов имеются такие, которые играют как позитивную, так и негативную роль. Наша позиция состояла в том, чтобы учитывать в единстве объективные и субъективные факторы, независимо от того, являются ли эти факторы позитивными или негативными.

В соответствии с принципом регулируемого эволюционирования субъекты отбора содержания дополнительного профессионально-педагогического образования должны опираться на проявляющиеся в явном виде основания. Когда такие основания проявляются не явном виде, то следует дать возможность им себя «проявить». Для этого

субъектами отбора осуществляются вполне определенные управленческие действия. При этом их направленность должна быть такова, чтобы усиливалось действие позитивных факторов, а действие негативных – напротив, нивелировалось (или устранялось).

Результаты этих исследований были опубликованы в двух наших монографиях. Одна из них называлась «Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике» и была опубликована в 2003 году, а вторая монография вышла в 2005 году и имела название «Повышение квалификации руководителей образовательных учреждений: объективные и субъективные факторы в управлении» [1, 2].

В настоящее время мы продолжаем исследования проблемы отбора содержания дополнительного профессионально-педагогического образования. При этом акцент делается на отборе содержания повышения квалификации учителя школы.

Всем известно, что методология – это некая позиция, которую занимает исследователь для того, чтобы обосновать свои выводы с точки зрения существующего научного знания (естественно в рамках данной методологии). В качестве такой методологии нами выбраны идеи философской антропологии. Отталкиваясь от учения Макса Шелера и опираясь на исследования Хельмута Плеснера и Арнольда Гелена, мы подошли к разработке еще одного принципа. Он получил у нас условное название принцип философской антропологии. Именно он будет положен в основу отбора и представления содержания повышения квалификации учителя.

Отметим, что философская антропология является одним из наиболее влиятельных направлений в западной философии. Существует множество различных ее направлений, из которых выделяются два основных: биологическое и функциональное. Разделяются эти направления философской антропологии по следующему критерию: познание человека или по его сущности, или по его проявлениям. При разработке принципа философской антропологии мы в большей степени опирались на второе направление – функциональное.

Раскрывая природу принципа философской антропологии, можно выделить два его значения: широкое и узкое.

В широком смысле принцип философской антропологии означает следующее. В основу отбора содержания повышения квалификации учителя должны быть положены его проявления в профессиональной деятельности, т.е. проявляющиеся в явном виде функции, которые учитель осуществляет в своей педагогической деятельности.

Здесь хорошо просматривается прикладная направленность содержания повышения квалификации учителя. Кстати говоря, это со-

гласуется с ключевым принципом андрагогики: осваиваемое учителями содержание повышения квалификации рассматривается ими сквозь призму применения в реальной педагогической практике. Правда, данный андрагогический принцип имеет весьма «неприятный оттенок». Он слегка игнорирует роль теоретических знаний.

Что же касается принципа философской антропологии, то он предполагает определенное единство теоретических и прикладных знаний в содержании повышения квалификации учителей. Причем соотношение теории и практики в данном единстве определяется результатами анализа педагогической практики учителя. В зависимости от этого и определяется удельный вес теоретической и прикладной составляющих в содержании повышения квалификации.

Предполагается, что мнение самого учителя о том, каким бы он видел соотношение теории и практики, не является весомым основанием в отборе содержания повышения квалификации. Совершенно очевидно, что учитель отдаст предпочтение в пользу практики, недооценив тем самым роль теории в своей педагогической деятельности. Поэтому здесь как никогда важна роль ученых, которые могли бы сориентировать учителя в освоении теоретических аспектов осуществления педагогической деятельности.

Исходя из этого, нами определены признаки отбора содержания повышения квалификации учителя. К ним отнесены: полезность, информативность и многоаспектность отражаемого социального опыта.

Полезность как признак означает то, что содержание повышения квалификации нужно самому учителю, что соответствующая квалификация будет востребована в обществе, например в школе, где он работает или в ее социальном окружении. Информативность как признак проявляется в понимании учителем предложенного содержания повышения квалификации, в осознании его как нового для себя и видение его целесообразности для своей педагогической деятельности. Многоаспектность как признак состоит в единстве представления теории педагогической деятельности, способов ее применения в реальной школьной практике, а также методов и приемов, обеспечивающих направленность самообразовательной деятельности учителя.

В этом заключается сущность принципа философской антропологии в широком значении.

Особый интерес для нас представляет принцип философской антропологии в узком значении. Здесь речь идет о такой организации отбора содержания повышения квалификации, которая бы способствовала формированию у учителя направленности на получение новых образовательных результатов. Эта идея берет свое начало в системе

бизнес-образования. Бизнес-образование – это аспект дополнительно-го профессионального образования, в который вовлечены менеджеры предприятий и организаций, действующие в условиях рынка (то есть конкуренции) и ставящие своей главной задачей получения прибыли.

Как и в системе бизнес-образования, следует вести речь о формировании готовности учителя к получению прибыли. Но прибыли особого рода и свойства. Здесь под прибылью, конечно, понимаются новые образовательные результаты. И чаще всего эти новые образовательные результаты связаны с такими качествами и свойствами, которые важно формировать и развивать у современного школьника.

При этом важно исходить из того, что данные свойства не должны сводиться только к когнитивной сфере, то есть знаниям и умениям учащихся. Речь может идти и об эмотивной и конативной сторонах деятельности учащегося.

Уместным будет следующий пример. На одной из наших экспериментальных площадок тема педагогической инновации определена как «Единство основного и базового образования как фактор формирования у школьников стремления к успеху». В данной теме поднята очень важная проблема – формирование у школьников стремления к успеху. Может быть такая ситуация. Один ученик каждый год побеждает, допустим, на областной предметной олимпиаде. И данный результат он уже воспринимает как привычное для себя дело. А другой слабоуспевающий учащийся впервые в своей жизни сам решил текстовую задачу. Этот успех для него может носить определяющий характер. Вполне возможно, что он повлияет на дальнейшую учебную деятельность данного ученика.

Этот пример показывает, что не всегда бывает важно, какие оценки получает ученик, важно сформировать у него стремление к успеху, в учебной деятельности в частности. Со всей очевидностью можно говорить, что стремление учащихся к успеху можно рассматривать в качестве нового образовательного результата.

Но возникает очень важный вопрос: «А как сформировать у учащегося такое стремление к успеху?». Ответ на него и должен найти учитель в системе повышения квалификации. Нужно помочь ему разобраться с природой успеха, психологическими механизмами его формирования. Следует научить учителя подбирать такие методы и приемы работы, чтобы формирование стремления учащегося к успеху происходило эффективнее.

Можно привести еще один пример. Допустим, учитель представляет опыт своей работы по теме «Формирование у учащихся интереса к изучению математики». Можно предположить, что вся работа

учителя сводится к натаскиванию учеников решать задачи или примеры. И все это потому, что сам учитель не знает, что такое интерес, какова его природа, по каким признаками диагностировать интерес, и самое главное – как его развивать. Как можно формировать интерес, если не знаешь, что это такое?

И такие примеры, к сожалению, в реальной школьной практике встречаются очень часто. Хотя формирование интереса также можно рассматривать в качестве образовательного результата.

С этой точки зрения нужно особенно внимательно отнестись к таким элементам содержания повышения квалификации учителей, где речь идет об освоении ими современных образовательных технологий. Например, при изучении технологий развития умственной деятельности, технологий группового обучения, технологий диалоговой деятельности и ряда других, акцент следует сделать не на процедурной стороне технологий, а на том, какие образовательные компетенции они формированию и за счет чего это происходит. То есть акцент нужно сделать на свойстве личности, которое формируется с использованием данной технологии. Технология все-таки средство.

Особую тревогу вызывают новые информационные технологии и использование в учебном процессе цифровых образовательных ресурсов (ЦОР). Например, учитель говорит, что его методическая тема называется «Использование цифровых образовательных ресурсов на уроках химии». По существу, этим он игнорирует педагогический аспект такой важной проблемы, как встраиванию новых учебных материалов в реальное учебное занятие. Педагогу следовало задать себе вопросы: «Чем обусловлена необходимость использования ЦОР на учебном занятии?», «Каков механизм встраивания ЦОР в партитуру урока?». Вполне возможно, что, отвечая на них, учитель увидит педагогическую целесообразность ЦОР, поймет, что использование ЦОР на учебном занятии способствует достижению вполне конкретных образовательных результатов у учащихся. Тогда можно ожидать совершенно осознанное использование ЦОР на учебном занятии.

Хорошим ориентиром здесь, конечно, являются требования к разработке федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. В качестве образовательных результатов такие требования определяют набор ключевых компетенций, которые следует сформировать у учащихся. В соответствии с принципом философской антропологии нами была разработана специальная образовательная программа. Она так и называется – Программа повышения квалификации учителей, отражающая требования федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. В этой

программе было отобрано такое содержание повышения квалификации, которое обеспечивает готовность учителя к формированию у учащихся ключевых компетенций, очерченных соответствующими требованиями к разработке стандартов. То есть, по существу, здесь заложена та же идея бизнес-образования, о которой выше мы уже упоминали. В настоящее время эта программа активно реализуется в системе дополнительного профессионально-педагогического образования Челябинской области.

По существу, в этом и заключается роль принципа философской антропологии в отборе содержания повышения квалификации учителя.

Далее мы остановимся на представлении содержания повышения квалификации. Как мы уже отмечали, и на этом этапе действие принципа философской антропологии также обнаруживается.

Образовательная программа как форма представления содержания повышения квалификации учителей выполняет различные функции. Среди многообразия таких функций мы бы выделили ориентационную функцию образовательной программы. Это означает, что образовательная программа является ориентировочной основой, канвой для выстраивания системы повышения квалификации учителя в курсовой и межкурсовой периоды.

Чаще всего мы имеем дело с программами краткосрочных курсов повышения квалификации. Но вряд ли после окончания краткосрочных курсов можно ожидать существенное увеличение уровня знаний и умений учителей. Такие программы скорее носят превентивный характер. Они подготавливают учителя к тому, чтобы содержательно наполнить процесс его межкурсовой подготовки. Вот почему важно на этапе проектирования образовательной программы так заложить в ней содержательные основы, чтобы все субъекты ее развертывания могли однозначно проинтерпретировать замыслы разработчиков.

Именно такой подход положен в основу построения системы повышения квалификации в нашем регионе. Завершением курсовой подготовки учителей не заканчивается повышение их квалификации. Напротив, курсовая подготовка является толчком, стимулом для дальнейшего развертывания повышения квалификации в межкурсовой период. При этом соответствующая образовательная программа очерчивает содержательные направления повышения квалификации учителей в межкурсовой период.

Разработанные таким образом программы реализуются в реальной практике дополнительного профессионально-педагогического образования в различных формах и с использованием различных технологий. Например, сегодня мы переживаем этап становления модуль-

но-накопительной системы повышения квалификации и зарождения системы повышения квалификации на основе дистанционных образовательных технологий.

Практика показывает, что именно опора на проявляющиеся в явном виде функции современного учителя и направленность на формирование новых образовательных результатов обеспечивает эффективность такой работы. По существу, здесь также обнаруживается действие принципа философской антропологии.

Так, например, осуществляя модульно-накопительное повышение квалификации, мы исследуем подходы, которые должны быть положены в основу формирования модулей. При этом мы отталкиваемся от того, что в содержательном плане такие модули должны обеспечивать целесообразное единство теории и практики.

Мы исходим из того, что сегодня как никогда усиливается роль теоретических знаний. В последние годы очень часто в работе со слушателями используются деятельностные формы и активные методы. Но они эффективны только при наличии у учителя глубоких фактических теоретических знаний. Поэтому накопление модулей осуществляется не по принципу «нам побольше практики», а исходя из целесообразного единства теоретических и прикладных элементов профессионального опыта.

Наконец, что касается дистанционных образовательных технологий в работе со взрослыми обучающимися. В настоящее время мы решаем эту проблему. Мы исходим из того, что подходы, сформировавшиеся в высшей школе, в значительной степени не могут быть применимы в практике дополнительного профессионально-педагогического образования. Это связано с тем, что такие подходы нередко идут вразрез с основными принципами андрагогики и принципом философской антропологии в частности.

Особенно остро здесь стоит задача представления содержания повышения квалификации учителя в рамках дистанционных образовательных технологий. Существующие в высшей школе схемы неприменимы в нашей практике, так как они основываются на репродуктивных приемах учебной работы.

Сегодня мы прорабатываем вопросы методики проведения занятий в рамках дистанционных образовательных технологий. Мы видим в такой технологии прежде всего возможность организовать системную самостоятельную работу учителей. Совершенно очевидно, что такая работа потребует от учителя весьма серьезных временных и интеллектуальных затрат. А готов ли к этому современный учитель? Вот ответ на него мы и планируем получить в ближайшее время.

Литература

1. Ильясов, Д. Ф. Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике [Текст] : монография / Д. Ф. Ильясов, Г. Н. Сериков. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.

2. Ильясов, Д. Ф. Повышение квалификации руководителей образовательных учреждений: объективные и субъективные факторы в управлении [Текст] : монография / Д. Ф. Ильясов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 304 с.

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СЛУШАТЕЛЕЙ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

МАХМУТОВА Л. Г.

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

Система управления качеством подготовки слушателей курсов повышения квалификации выстраивалась в течение длительного времени. Возникновение педагогических идей в области общего образования в России связано с экономическим и социально-политическим развитием страны во второй половине XIX века. В развитии системы управления качеством подготовки слушателей можно выделить несколько этапов.

Первый этап – дореволюционный – характеризуется зарождением теории внешкольного образования взрослых, развитием организационных форм повышения профессиональной квалификации специалистов. Одной из ранних форм, способствовавших росту профессионального уровня учителей, стали педагогические советы, введенные Уставом 1828 г. при каждой гимназии. В центре их внимания была учебно-воспитательная работа, совершенствование содержания и методов преподавания, качество работы учителей. Деятельность педагогических советов стала более активной в связи с общей активизацией педагогической мысли в 1860-х гг. Большую роль сыграли в этом виднейшие русские педагоги – Н. И. Пирогов, К. Д. Ушинский, Л. Н. Модзалевский. На педагогических советах обсуждались методы преподавания и воспитания, пути улучшения состояния образования, что способствовало профессиональному росту учителей, а следовательно, повышению качества их подготовки.

Делу образования педагогических кадров служили съезды, конференции, совещания, семинары, которые проходили как в уездах, так и в губерниях. Съезды педагогов и деятелей народного образования стали систематически проводиться в России в 60-е гг. XIX века, отражая широкое общественно-педагогическое явление. Значительное место на них занимали вопросы повышения уровня знаний учителей, содержание школьного образования, методы и приемы преподавания и воспитания учащихся. Сначала съезды совмещались с учительскими курсами и проводились в каникулярное время. Продолжительность работы учительских съездов достигала 2-3 недель, что позволяло решать актуальные образовательные задачи, рассматривать конкретные дидактические и методические вопросы, поэтому их можно считать прообразом современных курсов повышения квалификации. Так, в Киеве в 1863 г. состоялся съезд учителей русского языка [4].

Наряду со съездами с середины XIX века в России с целью образования учителей практикуется проведение для них систематических курсов. Так, в 1969 г. на базе Новосельского училища Тульской области проведены летние педагогические курсы [1]. Учительские курсы могли проходить только с разрешения Министерства народного просвещения и под контролем его официальных представителей. Начиная с 1875 г. за их деятельностью устанавливается все более строгий надзор. Значительное оживление в работе учительских курсов наблюдается в конце 90-х гг. XIX века. В начале XX века на учительских курсах большое внимание уделялось повышению общенаучной подготовки учителей: читались лекции по проблемам психологии, физиологии, русского языка, математики, физики и др. Курсы являлись важным средством общения учителей, распространения передовой педагогической теории и передового педагогического опыта. Большую роль в организации и руководстве курсами сыграли талантливые русские педагоги Н. Ф. Бунаков, В. И. Водовозов, И. Н. Ульянов, В. П. Вахтеров и др. [4].

Задачи обучения учителей решались также на совещаниях. В 1905 году в Санкт-Петербурге прошло совещание, на котором обсуждались вопросы применения более эффективной системы обучения, содержания программ и методов преподавания в школах национальных меньшинств. Своеобразной формой обучения учительской интеллигенции и повышения уровня их профессиональных знаний являлись различные педагогические общества. Они создавались в Москве и Петербурге, в университетских центрах и губерниях, порой возникали на окраинах России. Одно из первых педагогических обществ было создано в Петербурге в 1859 г. и просуществовало 20 лет. Общество име-

ло отделения (секции) по учебным предметам, на которых изучались учебные планы и программы, методы обучения и воспитания. Эти секции можно считать прообразом современных предметных методических объединений [1]. Образованию работающего учительства служили общества взаимопомощи учителям и учительницам народных училищ. В конце 1902 г. в стране насчитывалось более 70 таких обществ. По характеру деятельности они не ограничивались только материальной поддержкой, а, несмотря на министерскую регламентацию, предпринимали попытки организации предметно-методических объединений, издания педагогических журналов, устройства библиотеки. Все эти меры предназначались для образования учителей в группах и индивидуально.

Одной из форм профессиональных объединения учителей были общественно-педагогические собрания, которые могли создаваться после 1894 г. с целью совместного проведения досуга их членов. Обсуждались цели и принципы школы нового типа, ступени обучения и их образовательное содержание, вопросы организации школьного управления и участия общественности в школьном деле. После прекращения деятельности учительских союзов (1907 г.) общества взаимопомощи вновь стали центрами профессионального объединения учителей. В 1910-х гг. среди членов обществ взаимопомощи учителей большую популярность завоевала идея создания учительских домов – постоянных учреждений, концентрирующих в себе всю работу обществ, их организационные и просветительские мероприятия. Наиболее крупным считался Московский учительский дом (открыт в 1911 г.), который был хорошо оборудован, имел кабинеты для различных занятий, комнаты для приезжих учителей, музей наглядных пособий, педагогические и детские библиотеки и др. [5]. Всероссийским центром научно-педагогической и методической работы с учителями стал Петербургский педагогический музей военно-учебных заведений, созданный в 1864 г. Педагогические музеи работали и в других городах России. В 1890 г. их было 10, а в 1903 г. – уже 67. Многие из них, помимо образовательной (лекционной и методической) деятельности, вели работу по распространению литературы, сбору различных педагогических реликвий и ценностей.

Итак, в качестве основных форм повышения квалификации педагогических работников, появившихся на дореволюционном этапе, можно назвать съезды, курсы, конференции, совещания, музеи, обмен опытом, взаимопосещение уроков, экскурсии, педагогические выставки, самообразование, педагогические советы. Не было, однако, учебно-методических заведений, систематически занимающихся повыше-

нием квалификации педагогических кадров, поэтому говорить о стройной системе управления качеством подготовки слушателей-педагогов в этот период еще рано.

Второй этап развития системы управления качеством подготовки слушателей – советский – характеризуется объединением всех форм повышения квалификации в стройную систему коллективной педагогической работы с постоянно действующими руководящими организациями в центре и на местах, открытием институтов повышения квалификации учителей, созданием заочно-курсовых секторов при педагогических учреждениях (вузах, техникумах, училищах и т.д.), ориентацией на общественно-политическую подготовку учителей, развитием самообразования учителей, созданием образцово-показательных школ – опорных площадок. С октября 1917 г., с началом становления новой государственной и общественной структуры, в законодательных документах закрепляется общедоступность и бесплатность всех форм образования для всех социальных и возрастных групп населения.

Создается отдел внешкольного образования Наркомпроса, а в аппарате этого отдела – подотдел по руководству общеобразовательными школами взрослых. С 1919 г. Наркомпросом издается журнал «Внешкольное образование», в котором освещаются проблемы теории и практики образования взрослых в России и за рубежом. Одним из приоритетов государственной политики становится всесторонняя государственная и общественная помощь самообразованию, культурному развитию и саморазвитию народа: создание массовой общедоступной сети учреждений внешкольного образования, превращение образования взрослых в общественно необходимое структурное подразделение, его институционализация. Учреждениями внешкольного образования, сохранившими прежние традиции в наибольшей степени, стали народные университеты. К этому времени в России насчитывалось 119 народных университетов, в числе которых было немало новых, сохранялись или видоизменялись старые [2].

В 1920-е гг. в центре внимания находились общепедагогические проблемы – новые принципы строительства советской общеобразовательной школы. Безусловно, переподготовка учителей была также подвержена пересмотру, особенно это касалось общественно-политической подготовки педагогов. Важную роль играли съезды, которые проводились по различным проблемам с различными категориями педагогических работников. Так, Второй Всероссийский съезд заведующих губсоцвосами в марте 1923 г. рекомендовал использовать в качестве баз и центров повышения квалификации учителей педаго-

гические учебные заведения, опытно-показательные учреждения, педагогические музеи, Дома работников просвещения.

Для руководства переподготовки учительства в 1921 г. при общем отделе Главсоцвоса Наркомпроса РСФСР была создана секция по вопросам повышения квалификации, реорганизованная в мае 1922 г. в самостоятельный отдел подготовки педагогического персонала. Организация переподготовки учителей при педвузах активизировалась в 1930-е гг., однако в дальнейшем не нашла широкого распространения как форма повышения квалификации учителей.

К концу 20-х гг. XX века система повышения квалификации учителей включала следующие организационные формы: краткосрочные курсы центрального и местного значения (1-2 месяца); курсы преподавателей отдельных дисциплин и руководителей школ повышенного типа; центральные заочные двухгодичные курсы для различных категорий соцвоса (учителей школ I ступени, заведующих опорными школами, инспекторов начальных школ, дошкольных работников, преподавателей-предметников); краткосрочные (1-2-месячные) курсы губернского и окружного значения для учителей, воспитателей, пионервожатых и других педагогических работников; центральные и местные практикумы при опытно-показательных и опорных учреждениях системы просвещения, а также при педагогических учебных заведениях; учительские конференции (5-10-дневные); методические объединения по специальностям; совещания, семинары и конференции, проводимые три раза в год в каникулярное время; самообразование через индивидуальную работу.

Исходя из задач максимального развития инициативы и самостоятельности каждого слушателя, сотрудники кабинета по изучению труда учителя при Институте повышения квалификации педагогов, на основании проведенных исследований, пришли к выводу, что на лекции должно выделяться не более 20 % учебного времени, на лабораторные и семинарские занятия – 35 %, на практикумы – 25 %, на обмен опытом – 10 %, на экскурсии – 10 %. В системе повышения квалификации значительное место занимали тематические курсы. Темы на каждый год определялись задачами, вытекающими из анализа качества педагогической работы [1].

Ликвидация неграмотности требовала целенаправленной и систематической помощи учителям в организации и проведении этой работы. Наркомпросом РСФСР в 1923 г. была создана Центральная педагогическая студия, являвшаяся методическим центром, а губернские отделы народного образования официально получили право на создание методических бюро (прообраз методических кабинетов). Таким

образом, 1923 год можно считать временем рождения первых учреждений дополнительного педагогического образования.

Вопросы изучения и широкой пропаганды опыта лучших учителей в 1930-е гг. решали образцовые школы, которые создавались во всех городах и районах и были поставлены в более благоприятные материальные условия. Великая Отечественная война 1941-1945 гг. нанесла страшный урон народному образованию в целом и образованию взрослых в частности. Множество школ, оказавшихся на оккупированной территории, прекратили работу. Десятки тысяч школьных зданий были разрушены, взрослые и молодежь сражались на фронтах. Тысячи подростков встали к станкам, они работали на оборонную промышленность и в сельском хозяйстве. В 1943 г. для них были вновь созданы вечерние общеобразовательные, а в 1944 г. – заочные школы, выполняющие главным образом компенсаторную функцию. Для работы в школы вновь направлялись «краткокурсники». Системе повышения квалификации снова пришлось переходить на оказание «скорой методической помощи» учителям [3].

В послевоенные годы по приказу Минпроса РСФСР вновь введена и получила широкое распространение очно-заочная форма курсовой подготовки учителей с дифференцированными заданиями для них, предполагавшая тесную связь курсов с самообразованием и методической работой. Но 60-80 % учителей приезжали на установочные сессии неподготовленными, на повторные сессии многие вообще не являлись. Более успешно проходило обучение на очных летних и годичных постоянно действующих курсах, на краткосрочных семинарах, лекциях-консультациях, различных практикумах.

В 1950-70-е гг. активно проводились структурные изменения в институтах усовершенствования учителей с учетом новых потребностей школы в обучении педагогов. Открывались кабинеты вечерних школ, школ-интернатов, воспитательной работы, руководящих кадров; чуть позднее – технических средств обучения, педагогики и психологии, передового педагогического опыта и др. В это же время появились новые организационные формы образования учителей в системе повышения квалификации: школы передового опыта, районные и областные педагогические чтения, научно-практические конференции.

К середине 1980-х гг. институты усовершенствования учителей достигли того уровня, когда их учебно-материальная база, содержание, формы и организация работы с педагогическими кадрами, штаты, профессорско-преподавательский и методический состав позволили из учреждений учебно-методических перейти в статус научно-

методических и учебных центров, что способствовало совершенствованию управления качеством подготовки слушателей.

Подлинный взрыв в структурных изменениях институтов совершенствования учителей произошел после распада СССР и приобретения значительной суверенности каждой территорией в целом и образовательным учреждением в частности. Федеральная программа развития образования определила в качестве приоритетного направления реформирование системы повышения квалификации, структурную перестройку послевузовского профессионального образования в целом, создание региональных центров развития образования как новационных образовательных учреждений. Для обобщения передового педагогического опыта и его распространения многие учреждения дополнительного профессионально-педагогического образования перешли к изданию собственных бюллетеней, газет, сборников, журналов [1].

Итак, советский период отмечен организацией управления качеством подготовки слушателей в связи с созданием постоянно действующих учреждений дополнительного профессионально-педагогического образования и упорядочением форм повышения квалификации.

Третий этап развития системы управления качеством подготовки слушателей – современный – характеризуется переосмыслением базовых ценностей в содержании, формах и технологиях повышения квалификации педагогов. 1990-е гг. связаны с новой социально-экономической ситуацией (переходом к рыночным отношениям), которая оказала серьезное влияние на образование взрослых, и с реформой системы народного образования в России. Выявлено, что на современном этапе развития страны и вхождения ее в рыночные отношения образование взрослых приобретает приоритетное значение прежде всего потому, что выход из кризиса и успешность социально-экономического развития зависят от совершенствования производства, социокультурной сферы, торговли и сферы обслуживания и от того, насколько оперативно будут удовлетворяться потребности этих сфер в квалифицированных кадрах, в частности от динамичной подготовки и переподготовки людей к новым профессиям и специальностям. Потребности общества, перспектива развития образования взрослых в стране требуют опережающих научных разработок этой важной проблемы социально-экономической и духовной жизни общества. Усилия организаторов и исследователей образования взрослых в России направлены на то, чтобы процесс реформы этой образовательной подсистемы проходил быстро и достаточно безболезненно. В центре внимания находятся проблемы содержания, форм и методов обра-

зования взрослых, мотивов и стимулов обучения, эффективности образования и самообразования, поиска экономического механизма развития образования взрослых, соответствующего условиям быстро изменяющегося общества [2].

Для достижения цели модернизации образования – создания механизма устойчивого развития системы образования – поставлена задача повышения социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки. Развитие системы непрерывного педагогического образования обусловлено расширением и качественным изменением поля профессиональной деятельности педагога, которое диктует необходимость уточнения подходов и принципов формирования и организации содержания образования на всех его ступенях и уровнях. Первостепенным становится решение задач усиления адресности подготовки специалистов, максимальной ориентации на конкретные запросы образовательных учреждений всех типов и субъектов рынка образовательных услуг, сохранения свободы выбора личностью образовательной траектории.

Важнейшая задача и одно из приоритетных направлений модернизации системы образования – модернизация самой модели управления этой системой. В современных условиях управление образованием – это прежде всего управление процессом его развития. Система повышения квалификации столкнулась с необходимостью установления состава характеристик, которые отражают качество подготовки слушателей и дают возможность комплексной оценки. В ряду мер по обеспечению системы образования высококвалифицированными кадрами указывается реорганизация системы учреждений повышения квалификации работников образования, перевод их финансирования на конкурсную основу и введение персонифицированного финансирования повышения квалификации педагога на основе его собственного выбора места дополнительного профессионального образования. В этой связи актуальной для системы повышения квалификации педагогических работников становится накопительная система, подразумевающая систему количественной оценки содержания образовательной программы. При этом она часто соотносится с рейтинговой системой – системой количественной оценки качества ее освоения. Слушатель может пройти определенную часть образовательной программы в том учреждении и по той теме, которая в наибольшей степени его привлекает, получить соответствующий документ (в нем будет указано количество часов и тема) и постепенно набирать то количество часов, которое необходимо для получения итогового удостоверения. Безу-

ловно, в этом случае система повышения квалификации должна быть достаточно гибкой, чтобы мобильно предоставлять информацию и учитывать ее при накоплении часов и «кредитных» единиц.

Еще одной тенденцией дополнительного профессионально-педагогического образования на современном этапе становится активное использование такой формы, как дистанционное обучение, подразумевающее целенаправленное и методологически организованное руководство учебно-познавательной деятельностью обучаемых (независимо от уровня получаемого ими образования), проживающих на расстоянии от образовательного центра. Дистанционное обучение осуществляется с помощью средств и методов педагогического общения преподавателя и обучаемого при минимальном количестве обязательных занятий. По методам организации учебного процесса близко к заочной форме обучения, а по насыщенности и интенсивности учебного процесса – к очной форме. Это достаточно дешевый вид обучения, поскольку меньше расходы на эксплуатацию зданий, оборудования, лабораторий, сокращен штат преподавателей, администрации и обслуживающего персонала. Но, помимо экономических преимуществ, применение дистанционного обучения в системе повышения квалификации педагогов имеет и другое, более существенное достоинство. В силу специфики дистанционных телекоммуникаций обучение становится более мотивированным, интерактивным, технологичным и индивидуализированным, а это приводит к повышению качества образования.

Итак, на современном этапе внимание к управлению качеством подготовки слушателей в системе дополнительного профессионально-педагогического образования усилено в связи с модернизацией всей системы образования. Особый акцент делается на рассмотрении структуры управления качеством подготовки, его особенностях, факторах и условиях, сопровождающих данный процесс. Система повышения квалификации работников образования, являясь частью системы непрерывного образования педагогов, выступает в качестве его организатора, обеспечивает всю научную, методическую, психологическую поддержку педагогов, опираясь на новые формы.

Литература

1. Никитин, Э. М. Андрагогика: история и современность [Текст] : учеб. пособие / Э. М. Никитин, А. П. Ситник, И. Э. Савенкова, И. В. Крупина. – М. : АПК и ПРО, 2003. – 125 с.
2. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики [Текст] : в 4 т. Том I. Социально-

экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых / под ред. В. И. Подобеда, Н. П. Литвиновой. Книга 1. История развития образования взрослых в России / под ред. Е. П. Тонконогой. – СПб. : ИОВ РАО, 2000. – 111 с.

3. Основы андрагогики [Текст] : учеб. пособие / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др. ; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2003. – 240 с.

4. Педагогическая энциклопедия [Текст] : в 4 т. / гл. ред. И. А. Каиров и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1968. – Т. 4. – 912 с.

5. Российская педагогическая энциклопедия [Текст] : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1998. – Т. 2. – 672 с.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНИЯ

ГРИШИНА Е. А.

г. Волжский Волгоградской обл., Волжский институт экономики,
педагогики и права

Взрослые люди в течение своей жизни постоянно сталкиваются с новыми идеями, технологиями, отношениями, знаниями, ценностями. А это означает, что процесс обучения не может быть конечным и прекратиться в юности. Чтобы идти в ногу с глубокими социально-экономическими изменениями, происходящими в современном обществе, взрослому человеку необходимо продолжать свое образование. В противном случае произойдет его отчуждение от существующей культуры и он будет отвергнут стремительно развивающимся социумом.

Многие профессиональные работники сегодня обязаны регулярно проходить курсы повышения квалификации как условие официального сохранения их регистрации в качестве членов определенной профессиональной ассоциации.

В саморазвитии личности образование играет ведущую роль. Здесь мы выделяем такие факторы, как квалификация руководителя (творческие, мыслетехнические, коммуникативные, рефлексивные способности) и содержание обучения, которое структурируется не только программой, но и преподавателем, причем таким образом, чтобы каждая доза была представлена как проблемная ситуация, то есть осуществлялось воздействие на потребности, способности, нормы [3].

Перечислим некоторые разновидности:

- доза учебного материала с целью сделать общую проблему частной проблемой каждого (воздействие на потребности);
- учебный материал, в котором опорные знания дополнены новой информацией (воздействие на нормы);
- учебная ситуация, когда обучаемый делает маленькое открытие (воздействие на способности) [7].

В результате обогащается сфера потребностей, норм, способностей, обеспечивается целостный педагогический процесс, происходит становление личности, возрастает познавательная активность, усиливаются творческие поиски, формируются убеждения.

Для практических руководителей, повышающих свою квалификацию, более эффективными считаются методики обучения, основанные на выявлении и систематизации типичных ошибок, неудач, низких результатов.

Обучение есть порождение смыслов, нахождение ответов, осмысление опыта – процесс, который так же естественен для взрослых, как потребность дышать, как отмечает А. Роджерс. Существенное влияние на то, как учится взрослый, оказывает накопленный им индивидуальный опыт и индивидуальные когнитивные особенности.

Важной задачей преподавателя является создание учебной среды с разными видами познавательной активности, предусматривающими многообразие путей познания и дающими возможность всем учащимся воспользоваться, в том числе и их сильной или предпочитаемой когнитивной стратегией.

К числу положений, заимствованных из предшествующих научных школ – бихевиористской, когнитивной, гуманистической, социологической и конструктивистской, разработанных для обучения детей и используемых при обучении взрослых, относятся:

- четкая постановка целей, выраженных в поведенческих реакциях учащихся;
- использование опыта слушателей и их компетенции;
- тренировка и развитие умений;
- учет возрастных особенностей [1].

Д. Боуд, Р. Кеог и Д. Уалкер выделяют два главных компонента в обучении взрослых, на которые должно быть максимально направлено внимание преподавателя – опыт и основывающуюся на нем последующую рефлексивную деятельность, которая является «формой отклика обучаемого на полученный опыт». Они относят рефлекссию к важнейшему виду человеческой деятельности, во время которой «люди восстанавливают в памяти полученный опыт, думают о нем, раз-

мышляют и оценивают его. Именно эта «обработка опыта» так важна для обучения» [7].

По мнению Д. Боуд, Р. Кеог и Д. Уалкер, успешность обучения в значительной степени определяется тем, насколько корректно организуется рефлексивная деятельность взрослых учащихся. Хотя они допускают, что обучение возможно и действительно происходит и на неосознанном уровне, только осознанное обучение может приводить к максимальным результатам «неосознанные процессы, – объясняют свою точку зрения эти авторы, – не позволяют нам приходить к активным и осознанным решениям в отношении процесса обучения. И только когда идеи достигают сознательного уровня, мы можем оценить их и сделать выбор, что мы будем или не будем делать».

Таким образом, рефлексия в контексте обучения рассматривается этими авторами в качестве общей, родовой категории, охватывающей по своему содержанию и интеллектуальную деятельность, и эмоциональную активность обучаемых в процессе анализа своего опыта, что приводит к новому видению явлений и их адекватной оценке. Она состоит из трех основных блоков:

- возвращение к новому опыту и его повторное «проигрывание»;
- анализ чувств, вызванных обучением;
- переоценка опыта.

Выделенные блоки представляют собой не последовательность построения учебного процесса, а определенные шаги его вторичной, постпозитивной оценки, которая, несомненно, также имеет обучающий характер. Взрослые учащиеся, для которых характерны развитые аналитические способности, по нашим собственным наблюдениям, гораздо продуктивнее усваивают новый учебный материал на осознанном уровне его проработки и более того, внутренне «настроены» именно на такой вид учебной деятельности, о чем свидетельствуют, в частности, высказываемые ими пожелания по предпочтительным формам организации учебного процесса. Понимая сущность человека как категорию, меняющуюся в зависимости от культурного и исторического развития, эти ученые рассматривают опыт в качестве «текста», подлежащего использованию во время обучения. Опыт, по их мнению, это «нечто, что требует «прочтения» или толкования, возможно, с большим усилием, и уж наверняка без окончательного, определенного смысла» Подчеркивая многозначность опыта, они отмечают, что «значение опыта никогда не фиксируется однозначно, поэтому текст опыта всегда открыт для повторной интерпретации» [5].

Согласно взглядам П. Джарвиса, обучение происходит всякий раз, когда происходит преобразование имеющегося опыта индивида,

независимо от того, как воспринимается новая информация – путем чувственного восприятия (первичный опыт) или посредством языковой коммуникации (вторичный опыт). Обучающий потенциал опыта проявляется, когда возникает рассогласование между «биографией» учащегося, то есть его прошлым опытом, и новой поступившей информацией. «Любой опыт, при котором они вынуждены останавливаться, думать, планировать и т.п., является опытом с обучающим потенциалом», – отмечает П. Джарвис [4].

При всей важности первичного опыта в обучении в педагогической работе чаще имеют дело с вторичным или опосредованным опытом. Большая часть знаний, особенно во взрослом возрасте, усваивается, как известно, через языковую коммуникацию, осложненную первичным опытом чувственного восприятия собеседника или средств передачи информации (книги, средства массовой информации и т.п.). Зарубежные ученые уделяют большое внимание коммуникативным теориям обучения, которые строятся на учете имеющегося опыта взрослых и его развития и рассматриваются поэтому в рамках эмпирического направления [2].

Педагогический процесс трактуется как взаимодействие, диалог, при котором обучение происходит путем передачи значений и преобразования смыслов. «Коммуникация наполнена смыслами», – заявляют зарубежные андрагоги [2].

Для успешного протекания учебного процесса чрезвычайно важно, чтобы значения, передаваемые в ходе языковой коммуникации, преобразовывались в смыслы, лично значимые для самих учащихся, интегрируясь в уже имеющуюся систему знаний. Поэтому особое значение при обучении взрослых приобретает проблема принятия педагогических целей, ставящихся преподавателем, их восприятие учащимися в качестве лично значимых учебных результатов-достижений.

Коммуникация может породить различные реакции реципиента, и соответственно в учебном процессе могут возникать различные формы обучения, и рефлексивного, и нерефлексивного характера. Отмечая, что в самом общем виде эта реакция зависит от предшествующего опыта индивида и интерпретации сообщения, ученые правомерно ставят вопрос о конкретных факторах, влияющих на обучение и вызывающих определенную реакцию обучаемого. Среди них называются: репутация говорящего, обсуждаемая тема, степень уверенности слушающих в справедливости высказывания, создаваемое преподавателем учебное окружение [3].

Важным условием эффективной управленческой деятельности является способность руководителя к рефлексии. Мы, вслед за В. А. Сластениным, И. А. Колесниковой, выделяем три ее вида: коммуникативный, интеллектуальный и личностный.

В исследованиях В. И. Слободчикова описаны пять форм личностной рефлексии: полагающая, сравнивающая, определяющая, синтезирующая, трансцендирующая, – каждая из которых выполняет свои функции в сложном процессе развития самосознания субъекта в онтогенезе [3].

Так, полагающая рефлексия способствует формированию у начинающих педагогов обобщенного представления о профессии, созданию эталонного образа педагога-профессионала. Сравнивающая рефлексия позволяет создавать оценочные шкалы, в терминах которых педагоги получают возможность, сравнивая себя с другими, определять статус «Я – педагог». Определяющая рефлексия помогает уяснить границы своих возможностей, позиционно самоопределиться в профессиональной деятельности через соотнесение своей компетентности с ее требованиями, оценить степень профессиональной готовности с позиции «Я – в деятельности». Эти три формы рефлексии могут осуществляться и проявляться у педагога всего лишь как рефлексивные действия. Синтезирующая рефлексия одновременно не только содержит в себе цель, средство, результат, реально разъединенные во внешней предметной деятельности, но и выстраивает во временной перспективе отношения между различными образами собственного Я. Как следствие, происходит перемещение смыслового центра с деятельности на себя как ее субъекта, обретая форму «деятельности во мне». Благодаря этому осуществляется персонализация педагога в профессиональной деятельности, сущностную характеристику которой составляет надситуативная активность (В. А. Петровский). Синтезирующая рефлексия, достигаемая в результате дидактического консультирования (форма помощи учителю в целях поддержки его возможностей по самостоятельному преодолению трудностей в организации дидактического процесса, повышения дидактической компетентности – способности учителя решать сложные профессиональные задачи, возникающие в организации процесса обучения, в соответствии с имеющимися знаниями, умениями, опытом) [5].

Практический интерес представляет концепция индивидуального обучения, базирующаяся на свободном выборе со стороны обучаемых и большей доле их самостоятельности в приобретении знаний. Необходимо отметить, что программа обучения, отвечающая его научно-профессиональным запросам, составляется самим слушателем с

помощью консультанта (педагога-психолога); предоставление слушателям возможности изучения материала со скоростью, которая соответствует его возможностям и способностям; использование модульной системы изучения дисциплин. Основное время и внимание уделяется активным формам обучения в малых группах, что является стимулом развития познавательной активности слушателей [4].

Старейшим и наиболее распространенным из этой группы методов является метод анализа конкретных ситуаций. Цель этого метода – научить слушателя анализировать полученную информацию, выявлять проблемы, заложенные в ней, отбирать нужные факты и искать пути решения. Преподаватель действует здесь как катализатор процесса самостоятельного мышления, как руководитель процесса познания, помогает слушателям найти факты и идеи, включенные в описание ситуации и имеющие большое значение, дает общее направление обсуждению фактов, но не преподносит своих идей, как это принято в лекциях.

Метод инцидента разработан профессором Полем Пайгорсом. Работа начинается со встречи группы, где все в течение нескольких минут знакомятся с каким-либо случаем, происшедшим в организации, например, с отказом работника выполнить порученную ему работу или с информацией о непредвиденном простое машин, приводящем к нарушению контакта и т.п. После такого краткого ознакомления слушатели задают вопросы преподавателю, пытаются получить и систематизировать фактические данные, по их мнению, важные для принятия решения в той роли, в которой они выступают. Затем в течение 10-15 минут слушатели формулируют проблему, в течение получаса производят ее анализ и принимают решения, которые в конце занятий обсуждаются. Таким образом, цель этого метода та же, что и традиционного метода ситуаций, – принятие решений по проблеме, но в этом случае положение слушателя приближается к положению управляющего, которому доложили об инциденте на предприятии. Руководитель должен принять решение, а для этого он начинает собирать необходимую информацию и ее анализировать.

Управленческая или деловая игра отличается, прежде всего, тем, что, предоставляя слушателям возможность анализа информации и активизации теоретических знаний, делает упор прежде всего на принятии решений и их проверке с помощью модели реальной хозяйственной ситуации. Деловые игры – это имитация реальной хозяйственной деятельности группами лиц, представляющими конкурирующие компании или различные подразделения одной и той же компании. Главная цель деловых игр – практика в принятии последовательного

ряда решений по управлению предприятием в динамически развивающихся условиях.

Метод разбора деловых бумаг представляет собой имитацию типичной дневной административной загрузки руководителя. Цель метода – научить руководителя быстро ориентироваться в заданной ситуации, уметь выявить и ранжировать по возможности проблемы, привить навыки принятия решений в условиях ограниченного времени.

Участник занятий по этому методу берет на себя роль руководителя в определенной ситуации. До начала занятий он знакомится с общим положением дел в данной вымышленной компании: изучает финансовые счета, графики, должностные инструкции, описание личных и рабочих характеристик сотрудников. Собственно упражнение начинается после ознакомления с ситуацией. Каждый участник получает набор писем, докладов, заметок и других документов, которые якобы собрались в его папке для бумаг. В течение ограниченного времени он должен предпринять любые действия в соответствии с полученными документами, а одновременно написать заметки для себя и меморандумы для сотрудников, записать разговоры с сотрудниками, включая телефонные. Таким образом, в конце упражнения скапливается полный письменный отчет о действиях работника. Упражнение почти всегда составлено так, что руководитель не может решить всех вопросов, поэтому одной из важнейших задач является определение ключевых проблем, а также распределение части работы между подчиненными ему людьми. Все действия слушателей подвергаются в дальнейшем анализу и оценке.

Метод разыгрывания ситуаций в ролях требует, чтобы участники иллюстрировали определенную ситуацию, разыгрывая ее в лицах. Подобные занятия направлены, прежде всего, на отработку определенного стиля поведения в заданных ситуациях. Знания при проигрывании ситуаций получают путем практики и эксперимента, подражания другим участникам занятий, наблюдения за реакцией других людей на свои слова и поступки, в ходе анализа и обсуждения ситуации и поведения участников. После проигрывания ситуации проводится заключительная дискуссия, в ходе которой высказывается мнение наблюдателей, участники дают интервью, объясняющее их поведение, чувства и реакцию в ходе исполнения. Группа анализирует проблемы и связи, затронутые в данной ситуации, альтернативные курсы действий. Обсуждаются также принципы, на которых строилось поведение участников проигрывания.

В заключение хотелось бы отметить, что данные методы позволяют повысить активность обучающихся в процессе приобретения

знаний, повышают степень усвоения ими материала, прививают ряд практических навыков, пытаются воспитать некоторые личные качества, также необходимые для руководства крупными коллективами людей в современных условиях.

Литература

1. Борисова, Е. М. Диагностика управленческих способностей [Текст] / Е. М. Борисова, Г. П. Логинова, М. О. Мдивани // Вопросы психологии. – 1997. – № 2.
2. Грейсон, Дж. К. Американский менеджмент на пороге XXI века [Текст] / Дж. К. Грейсон-мл., К. О'Дейл. – М. : Экономика, 1991.
3. Педагогическое консультирование [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, С. Н. Горычева и др. ; под ред. В. А. Слостенина, И. А. Колесниковой. – М. : Академия, 2006.
4. Райгородский, Д. Я. Психология руководства [Текст] : учеб. пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара : издат. дом «Бахрах-М», 2005.
5. Тидор, С. Н. Психология управления: от личности к команде [Текст] / С. Н. Тидор. – Петрозаводск : Периодика, 1999.
6. Кенджеми, Дж. П. Успешно действующий руководитель: что он собой представляет? [Текст] / Дж. П. Кенджеми, К. Дж. Ковальски // Лидерство. Психологические проблемы в бизнесе. – Дубна : Феникс, 1997.
7. Митина, А. М. Концептуальный анализ становления и развития дополнительного образования взрослых за рубежом [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / А. М. Митина. – Волгоград, 2007.
8. Розанова, В. А. Психология управленческой деятельности [Текст] / В. А. Розанова. – М. : Экзамен, 2003.

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПЕДАГОГА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

КОЛОМИЕЦ О. М.

г. Москва, Московская медицинская академия им. М. И. Сеченова

Темпы изменений, происходящих во всех областях современного российского общества, требуют адекватной перестройки системы образования для удовлетворения потребности в подготовке профессионалов нового поколения, готовых полноценно жить и трудиться в

XXI веке. В основе современной стратегии образования, по словам В. В. Путина в выступлении на заседании Государственного Совета РФ 29 августа 2001 г., лежит «развитие аналитических способностей, критического мышления, умение учиться, умение самому воспринимать знания, успевать за переменами. Эту способность может привить только новый учитель. Все реформы образования будут обречены, если не будет меняться сам педагог...» [1].

Однако анализ социально-психолого-педагогических исследований эффективности профессиональной деятельности учителя: тщательное изучение и анализ существующих учебных программ, форм и методов обучения будущих педагогов в вузе и на курсах повышения квалификации, опрос учителей, наблюдения за деятельностью педагогов на уроке – показали, что подавляющее большинство учителей имеют смутные представления о психолого-педагогических компетентностях, являющихся базовыми в профессиональной деятельности учителя. Педагоги отмечают у себя сформированность педагогических, методических и некоторых психологических компетентностей. Но этого явно недостаточно для организации учебно-воспитательного процесса, при проектировании которого учитель должен опираться на его психолого-педагогические закономерности и принципы. И многие педагоги это понимают и высказывают неудовлетворение своей личной подготовкой в этом направлении.

Положение о том, что именно педагог является центральной фигурой всякого учебного процесса и от его квалификации и профессионализма в значительной мере зависит успех обучения и, в конечном итоге, решение стоящих перед системой образования задач, отражено в проекте «Школа будущего», руководителем которого является Юрий Громько, директор НИИ Инновационных стратегий развития общего образования, доктор психологических наук, профессор, академик РАЕН. Авторы проекта считают, что сегодня профессионально значимыми ресурсами личности и деятельности учителя являются не столько специальные знания, владение информацией, освоенные методики обучения конкретному предмету, сколько профессиональные психолого-педагогические компетентности, обеспечивающие выход за пределы нормативной деятельности учителя и возможность творческой самореализации в этой деятельности [2]. Становления педагога как профессионала, глубоко знающего свой предмет, легко ориентирующегося не только в новейших достижениях в этой области, но и в инновациях психолого-педагогической науки, а также способного к проектированию педагогического процесса в школе, по силам немногим учителям.

Как показывает практика, при проведении урока они используют готовые, уже разработанные кем-то методики, планы и дидактические материалы, которые рассчитаны на обучение абстрактных учащихся, а не конкретных учащихся 6 «а» класса сегодня. Многие педагоги считают, что им нечего менять в своей педагогической деятельности, так как они уже «20-25 лет так работают». Многие педагоги, стараясь оправдать свой низкий уровень профессиональной компетентности, ссылаются на общую деградацию общества, низкий уровень заработной платы, несовершенство существующих методик и учебных пособий и т.п. Учитель сам тормозит свой профессиональный рост и, будучи не готовым к профессиональному саморазвитию, создает внутренний барьер развитию своей профессиональной компетентности.

По словам директора Учебного центра по переподготовке работников системы образования в МГУ им. М. В. Ломоносова, доктора психологических наук, академика РАН Н. Ф. Талызиной, опыт проведения занятий со школьными учителями, наблюдения и анализ их работы показывают, что педагоги не имеют элементарных представлений о психологических закономерностях процесса усвоения. Подавляющее большинство учителей не осознает педагогических целей и задач своей деятельности, не имеет четкого представления о психологической структуре педагогической деятельности, не задумывается о том, из чего складывается педагогическое мастерство, от чего зависит успех обучения и успех их собственной педагогической деятельности. Практически все учителя отсутствие высоких результатов обучения объясняют слабым контингентом учащихся, их нежеланием учиться, малым количеством часов, отводимым на изучение предмета, а не недостатками в собственной педагогической деятельности, отсутствием психолого-педагогических компетентностей.

По свидетельству самих педагогов, в их подготовке к профессиональной деятельности доминирует принцип: «если сам знаю материал по предмету, то сумею ему научить других». Однако подавляющее большинство учителей при проведении урока сбиваются на объяснение материала, на пересказ содержания, представленного в учебнике, ограничиваются демонстрацией правильного решения задач, насаждая рецептурность в изучении предмета; не знают психологически трудных мест в восприятии его учениками, характерных, наиболее распространенных ошибок учащихся и не могут принять мер для их предотвращения. Серьезную трудность для большинства учителей представляет проектирование занятия. Многие педагоги, привыкнув работать по готовым дидактическим материалам, сводят смысл и содержание своей деятельности на уроке к решению и объяснению некоторого

набора задач, а не формированию у школьников конкретных умений и навыков, о чем свидетельствуют данные школьной психодиагностики.

Тщательное изучение психолого-педагогической, педагогической, дидактической и методической литературы по проблеме, большой опыт педагогической деятельности в школе, в Учебном центре по переподготовке работников системы образования на факультете психологии МГУ им. М. В. Ломоносова и в педагогическом университете привели нас к выводу о недостаточной разработанности вопроса формирования профессиональных психолого-педагогических компетентностей школьного учителя, которые являются, по утверждению доктора психологических наук, академика РАН Н. Н. Нечаева, базовыми среди всех профессиональных компетентностей педагога.

Таким образом, перед школой стоит задача двойной сложности: разработать систему условий для формирования в школе, без отрыва от производства психолого-педагогических компетентностей у педагога, на основе которых он мог бы успешно формировать учебные компетентности каждого школьника, его психические новообразования в познавательной сфере и в личностном развитии.

Раскрыть содержание обозначенных компетентностей педагога становится возможным на основе комплексного подхода к исследованию педагогической деятельности, который используется при создании моделей деятельности специалистов разного профиля (Н. Н. Нечаев). При таком подходе анализ профессиональной деятельности проводится по следующим параметрам:

1. Проблемы, которые решает специалист в процессе повседневной деятельности.
2. Функции, которые он выполняет.
3. Этапы деятельности.
4. Знания, которые он использует.
5. Умения и навыки, необходимые в работе.

Комплексный подход предполагает выстраивание системообразующих связей между циклом психолого-педагогических наук и реальной практикой обучения, его методологической основой являются идеи психологической теории деятельности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, З. А. Решетова, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина и др.) и идеи системного подхода к организации процесса усвоения (З. А. Решетова, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин и др.).

Важнейшую проблему внедрения данных психолого-педагогических наук в сознание и деятельность учителя возможно организовать с помощью специалиста-предметника, имеющего достаточную психолого-педагогическую подготовку. Это позволит рас-

смотреть абстрактные положения разных психологических дисциплин (например, общей психологии, возрастной психологии, педагогической психологии, психологии развития личности и др.) в их конкретном применении к специальности учителя. И тогда психолого-педагогические закономерности и отражающие их понятия реально выступают в своей инструментальной функции, средством конкретного анализа реальной педагогической ситуации, возникающей в практике учителя-предметника.

Главное средство формирования у учителя психолого-педагогических компетентностей – моделирование реальных педагогических ситуаций, то есть построение абстрактно-теоретической деятельности, которая позволяет анализировать и намечать пути совершенствования всех сторон практической деятельности педагога. Он действительно формируется как специалист в области формирования психической деятельности школьников в учебном процессе и создает такие условия деятельности ученика, при которых каждый может учиться на самом высоком уровне успешности независимо от его наследственных особенностей и способностей.

Формирование у учителей психолого-педагогических компетентностей в школе без отрыва от производства может быть организовано по этапам.

На первом этапе на педагогических советах и методических объединениях, обучающих семинарах и занятиях научным руководителем проводится ознакомление педагогов с содержанием базовых психолого-педагогических компетентностей, формами, методами, средствами и этапами их формирования у учителя в школе. Раскрываются критерии сформированности у педагога базовых психолого-педагогических компетентностей, у школьника – его учебных компетентностей и психических новообразований его интеллектуального и личностного самосовершенствования. Представляется система психолого-педагогических условий организации учебного процесса. Учителям для их самообразования передается электронная библиотека и дидактические материалы для организации учебного процесса.

На втором этапе организуется работа научного руководителя или зам. директора по ЭР с учителями по конкретному предмету в рамках методического объединения по проектированию инвариантной педагогической деятельности учителя и учебной деятельности школьников на уроке с соответствующим целям продуктом, в содержание которого входят конкретные педагогические компетентности и учебные компетентности школьников. Далее с каждым педагогом разрабатывается поурочный план для конкретного урока по конкретной теме.

На третьем этапе проводится посещение научным руководителем или зам. директора по ЭР, или педагогом-психологом урока учителя, план которого был спроектирован на предыдущем этапе. В отдельных случаях с целью демонстрации педагогу способов организации его нормативной деятельности в ход ведения урока может включиться и научный руководитель или зам. директора по ЭР (по предварительной договоренности с учителем).

На четвертом этапе организуется рефлексия учителем своей педагогической деятельности на уроке на основе самоанализа по карте психолого-педагогического анализа урока, в содержание которой входят:

- результативность деятельности ученика на уроке (уровень усвоения конкретно-предметных знаний и умений и уровень сформированности учебных компетентностей);

- его психологическая комфортность;

- адекватность выбранных учителем методов, приемов, средств, форм, способов организации деятельности школьника тем целям учебной деятельности на уроке, которые определил для себя сам ученик;

- влияние использованных на уроке способов организации учебной деятельности школьника на его психофизиологическое здоровье (положительное, разрушающее, поддерживающее) и т.д.

Таким образом у учителя формируется умение рефлексировать свою деятельность и деятельность школьников на уроке, выявлять допущенные в ней психолого-педагогические ошибки и корректировать их. Далее в эту работу включаются посещения учителями вместе с педагогом-психологом уроков других коллег с последующей рефлексией педагогической деятельности.

В настоящее время в городе Москве в ряде образовательных школ проводится экспериментальная работа по формированию у учителей на базе школы психолого-педагогических компетентностей: ГОУ СОШ № 266 – директор Л. П. Стопневич; ГОУ СОШ № 606 – директор В. П. Обложко; ГОУ СОШ № 762 – директор Г. Н. Одегова; ГОУ СОШ № 961 – директор С. М. Гаспарян; ГОУ СОШ № 1951 – директор Н. Р. Перфилова.

Проводимая диагностика промежуточных результатов этой работы позволяет сделать следующие выводы:

1. В ходе кропотливой, многократно проведенной совместной работы учителя с научным руководителем, зам.директора по ЭР, педагогом-психологом, учитель меняется в плане приращения им психолого-педагогических компетентностей и мастерства. Меняется понятийный аппарат педагога, формируется теоретическое, системное мыш-

ление, помогающее учителю самому каждый раз в новой педагогической ситуации выстраивать системообразующие связи между психологической компонентой и педагогической компонентой деятельности, но-новому проектировать свою деятельность на уроке, а не повторять то, что им наработано за предыдущие 10-20-35 лет педагогической деятельности.

2. Учитель включается в процесс непрерывного самообразования, а не пассивного урокодательства.

3. Увеличивается количество учителей, сознательно включающихся в эту работу.

4. Для организации такой работы создана психолого-педагогическая лаборатория, в которой разрабатываются научно-методические материалы для обеспечения учебного процесса. В них представлены:

- содержание, структурные этапы, формы, методы и средства процесса формирования у учителя в школе системы базовых психолого-педагогических компетентностей;

- критерии сформированности у учителя базовых психолого-педагогических компетентностей, у школьника – его учебных компетентностей и психических новообразований его интеллектуального и личностного самосовершенствования;

- система психолого-педагогических условий организации учебного процесса, ориентированного на формирование психолого-педагогических компетентностей.

5. Учителями вместе с научным руководителем разработано большое количество дополнительных к государственной программе дидактических и учебно-методических материалов в структуре УМК (учебно-методического комплекса), ориентированных на развитие учебных компетентностей и учителя, и ученика, интеллектуального и личностного самосовершенствования школьника по дисциплинам:

- в начальной школе – по русскому языку, чтению, математике;

- в средней школе – по русскому языку, литературе, математике, алгебре, истории, географии, биологии, химии, информатике, английскому языку: учебных тетрадей с разверткой исследовательско-практической учебной деятельности школьника, сборников опорных таблиц и опорных карт, сборников логических задач, сборников заданий для подготовки к сдаче итоговой аттестации.

6. Созданы сборники методических разработок уроков, спроектированных на основе психолого-педагогических закономерностей учебного процесса.

7. Разработана комплексная система диагностики сформированности у учителя базовых психолого-педагогических компетентностей, у школьника – его учебных компетентностей и психических новообразований его интеллектуального и личностного самосовершенствования.

Проводимая работа дает высокую результативность в учебной деятельности каждого школьника на уроке и приносит огромное моральное удовлетворение учителю от результатов своей работы.

Литература

1. Доклад В. В. Путина на заседании Государственного Совета РФ 29 августа 2001 г. [Текст] // Известия. – 2001. – 30 августа.

2. Громыко, Ю. В. К вопросу о Школе будущего [Текст] / Ю. В. Громыко // Известия РАО. – 2004.

3. Выготский Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : АСТ: Астрель : Люкс, 2005.

4. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М. : Наука, 1966.

5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Академия, 2004.

6. Нечаев, Н. Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе [Текст] / Н. Н. Нечаев. – М. : МГУ, 1985.

7. Талызина, Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста [Текст] / Н. Ф. Талызина. – М. : МГУ, 1986.

8. Формирование системного мышления в обучении [Текст] / под ред. З. А. Решетовой. – М. : Единство, 2002.

9. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности [Текст] / Э. Г. Юдин. – М. : Просвещение, 1978.

МУЗЫКАЛЬНАЯ АНДРАГОГИКА: СПЕЦИФИКА, МИФЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ

ФРОЛКИН В. А.

г. Краснодар, Краснодарский государственный университет культуры
и искусств

Нам уже приходилось высказываться об особенностях фортепианной андрагогики [1]. Задачи настоящей статьи сводятся к тому, чтобы: 1) кратко проследить путь развития андрагогики, 2) рассмотреть ее основные специфические характеристики, 3) указать на типичные

заблуждения в этой области, 4) осветить некоторые перспективы музыкальной андрагогики.

Возможность реализации разнообразных потребностей личности на разных ступенях жизни человека – важное гуманистическое право любого члена общества. Демократические нормы жизни предполагают наличие равных возможностей получения образования любого профиля (в том числе и музыкального) на всех этапах жизни человека. Андрагогика (от греч. *άνήρ* (*άνδρος* – взрослый человек, мужчина; *αγωγή* – вести) – педагогика, специально ориентированная на взрослых. Понятие «андрагогика» было введено в научный обиход в 1833 году немецким историком педагогики Александром Каппом в его книге «Platon's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik». Поскольку Капп не объясняет термин «андрагогика», поэтому неясно, изобрел ли он его или заимствовал от кого-то еще. Он не развивает теорию, но оправдывает андрагогику как практическую потребность образования взрослых.

В период 1820-40 гг. в Европе и Америке уже вынашивались идеи обучения взрослых (движение просвещения, общества чтения и образования рабочих, образовательная деятельность церквей, например «Колпинг-движение»; в Америке функционировали институт Франклина в Филадельфии, институт Лоувела в Бостоне, набирало силу движение *Luceum*, работали городские библиотеки, музеи, сельскохозяйственные общества). Поскольку в каждом случае использовались разные термины, новый термин «андрагогика» не оказался востребованным.

Повторное рождение термина «андрагогика» произошло в Германии в 1920-е гг., когда представители так называемого «нового направления» (*Neue Richtung*) приступили к теоретическому обоснованию образования взрослых. Андрагогика стала вырабатывать свою философию, пыталась ответить на вопросы: зачем, чему и как следует обучать взрослых. Однако она не использовалась в качестве «метода обучения взрослых», как ошибочно предполагал Lindeman (1926 г.), изучавший опыт Академии рабочих во Франкфурте. Постепенно термин «андрагогика» снова был забыт.

Где родилась третья волна использования андрагогики – не вполне ясно. В 1921 г. О. Розеншток-Хюсси (1888–1973) заявлял, что «для обучения взрослых требуются специальные педагоги, особые методы и своя философия» [22]. Первым английским ученым, подхватившим термин «андрагогика» был Эдуард Линдеман (*Eduard C. Lindemann*). В 1950-е гг. этот термин внезапно возникает в публикациях, появившихся в Швейцарии (*Hanselmann*), Югославии

(Ogrizovic), Германии (Poeggeler); он применяется во Франции, Нидерландах. Тем не менее, термин «андрагогика» был известен только посвященным лицам, и в бóльшей степени относился к теории, чем к практике.

Наиболее детально теорию обучения взрослых разработал американский педагог Малькольм Ноулз (1913-1997). Он выдвинул пять постулатов андрагогии: 1. Я-концепция. Взрослые должны быть вовлечены в планирование и оценку обучения, они должны знать, почему должны что-то изучать. 2. Опыт. Опыт (включая ошибки) обеспечивает основание для обучения; взрослые должны обучаться на примерах. 3. Готовность учиться. Взрослые больше всего заинтересованы в изучении предметов, которые имеют непосредственную (немедленную) применимость в их работе, деятельности, личной жизни. 4. Ориентация на обучение. Обучающийся взрослый сосредоточен больше над жизненной проблемой, чем над содержанием научной дисциплины; взрослый учится лучше всего, когда тема имеет для него непосредственную ценность. 5. Мотивация к обучению. Поскольку человек созревает, он внутренне мотивируется к обучению [19].

Сегодня термин «андрагогика» используется преимущественно для обозначения академической дисциплины, которая исследует образование и обучение взрослых. Этим подчеркивается различие между областью практики («образование взрослых») и академическим, научным подходом («андрагогика»). В нашем понимании «андрагогика» включена в понятие «пожизненное обучение» [23]. В опоре на обобщающие характеристики взрослых, на положения гуманистической клинической психологии и теорию обучения были выработаны общие принципы андрагогики, осмыслены главные её отличия от педагогики. Основные компоненты педагогики и андрагогики П. Ярвис представил в виде следующей таблицы [15].

Таблица 1

Основные компоненты педагогики и андрагогики

	Педагогика	Андрагогика
Ученик	Зависимость. Преподаватель направляет: что, когда, как предмет изучен и тестирует, что было изучено	Двигается к независимости. Само-направление. Преподаватель поощряет и лелеет это движение
Опыт ученика	Стоит немного. Следовательно, методы обучения – дидактические	Богатый ресурс для обучения. Следовательно, методы обучения включают обсуждение, решение проблем и т.д.
Готовность учиться	Люди изучают то, чего общество ожидает от них. Учебный план – стандартный.	Люди изучают то, что они должны знать. Изучение программ организовано вокруг этого

Ориентация обучения	Освоение дисциплины. Учебный план организован по предметам	Опыт обучения должен основываться вокруг опыта, так как выполнение работы людьми сосредоточено в их обучении
---------------------	--	--

Поскольку пожилое население Земли, по мнению ученых, к середине XXI столетия почти удвоится и составит приблизительно двадцать процентов всего населения, проблемы развития андрагогики становятся все более актуальными. Задача современной музыкальной педагогики состоит в том, чтобы расширить возрастные параметры музыкального образования, охватить все периоды жизни человека. Для взрослого населения необходимо создать специальные независимые и эффективные программы.

Различные стадии жизни требуют отдельных и отличных подходов к преподаванию и обучению. К этому выводу ученые пришли давно. Андрагогику обычно определяют как искусство и науку, призванную помочь в обучении взрослых [5; 18; 26]. По мнению Стефена Брукфильда, музыкальная андрагогика должна строиться на широком представлении об основных характеристиках взрослого человека. Он выделяет ряд особых свойств, на которых должно опираться обучение взрослых. Рассмотрим их:

1. Опыт. Взрослые с возрастом накапливают опыт [18; 20; 27], становящийся контекстом и основой, на которую наслаивается новое знание. Это создает превосходный потенциальный ресурс для обучения. Педагог-музыкант, приступающий к работе со взрослыми, должен прежде всего выявить уровень знаний, умений и навыков обучающегося. Хотя, по наблюдению музыкантов, техническое (физическое) мастерство взрослых растет медленнее, но новые концепции они, как правило, схватывают быстрее и глубже [16]. Хорошие и плохие качества исполнения, а также стилистическую тонкость и фразировку старшие учащиеся чувствуют лучше детей [8; 12] и, к тому же, обладают положительным отношением к занятиям, настойчивостью, и работоспособностью в достижении художественной цели.

2. Другая важная часто цитируемая характеристика обучающегося взрослого – самонаправленность его учебной деятельности [3; 16; 19; 21]. Брукфилд [4] отмечает, что это не предполагает полное освобождение взрослого от руководства со стороны учителя, но означает большую ответственность со стороны обучающегося.

Коффман и Леви [8] пишут, однако, что взрослые предпочитают довериться художественным решениям и мнениям преподавателей, нежели искать с ними взаимодействия и согласия.

3. Сосредоточенность на жизненных проблемах. Потребности взрослых определяются реальными задачами жизни и текущими проблемами, составляющими основу мотивации к участию в музицировании.

По мысли американского социолога Роберта Стеббинса, можно выделить четыре класса человеческой деятельности: 1) простое выживание (существование), 2) работа, 3) игра и 4) серьезный досуг). Стеббинс рассматривает участие человека в музыкальной деятельности сквозь призму функционирования социальных систем, включающих профессионалов, любителей и публику (так называемая «модель Р-А-Р» – Professional-Amateur-Public), которые вместе продвигают согласованные наборы ценностей, регулируют музыкальное поведение и формируют стандарты, позволяя индивидуумам располагать по приоритетам свои интересы и действия. Наиболее ценным признается так называемый «серьезный досуг». Любители, образующие прослойку между профессионалами с одной стороны и людьми, остающимися в сфере пассивного созерцания и потребления, способны оказать решительное влияние на изменение культурно исторической ситуации в области музыкального воспитания и развития художественного вкуса. Как верно заметил Р. Стеббинс в своей новой книге [25], именно развитие «серьезного досуга» создает основы позитивной социологии, положительный настрой в повседневной жизни людей, а потому более всего способствует гуманистическим запросам современного человечества.

Постепенно в андрагогике сложились некоторые мифы и предубеждения, относящиеся к музыкальному обучению взрослых.

Darrough и Boswell [11, 25] пишут, что в среде музыкантов бытует мнение, будто старшие взрослые не имеют никакого желания учиться, добиваться совершенствования исполнительских навыков и предпочитают пассивные действия и «уравновешенную» музыку. Они удовлетворены посредственными результатами музицирования, хилы и неспособны к музыкальному развитию. Рассмотрим с точки зрения общей музыкальной педагогики эти «отрицательные» качества чуть подробнее:

1. Отсутствие сильных желаний. Демографическая статистика не поддерживает суждение, будто взрослые и пожилые люди испытывают недостаток желания выполнять музыкальную деятельность. Dabback [9], изучавший музыкальную деятельность 3599 взрослых американцев (возрастной диапазон от 18 до 94 лет, средний возраст 44,5 лет), выявил, что приблизительно 23 % респондентов участвуют в каких-либо формах инструментального музицирования. Burley и Olseng [5] утверждают, что в то время как спрос на общественное школьное музыкальное воспитание уменьшается, потребность в обу-

чении взрослых увеличивается. Он предполагает, что в современном обществе, в результате постоянного удлинения срока жизни «взрослые наслаждаются бóльшим количеством свободного времени, и готовы использовать новые образовательные возможности» [6].

2. Предпочтение пассивных действий и уравновешенной музыки. Gilbert и Beal [14] опросили 279 респондентов из различных географических регионов, пытаясь узнать, имеются ли существенные различия в музыкальных предпочтениях, в зависимости от места проживания (санаторий, дом престарелых, свой дом) и размера сообщества (село, пригород, город). Оказалось, что эти факторы не играли заметной роли. Исследования Darrough и Boswell [11] показали, что предпочтение значительно разнилось в зависимости от уровня образования предыдущего музыкального опыта, музыкального окружения [10; 11].

3. Удовлетворение посредственными действиями. Независимо от музыкальных стилей или уровней достижений участников, обучение должно быть основано на «высококачественном, музыкально удовлетворительном опыте» [20; 26]. Эффективные музыкальные цели и опыты будут всегда более высоко оцениваться и будут более мотивированы, чем дефектные [13]. Для педагогов, вовлеченных во взрослые программы, очень важно установить строгие и соответствующие стандарты, исходя из того, что любой участник музицирования может показывать довольно высокий уровень развития навыков и музыкальность. Поэтому, хотя необходимость «быстрого продвижения или победы в соревновании по исполнению музыки не может быть основным критерием при работе со взрослым обучающимся» [5], высокие музыкальные стандарты должны стать нормой во взрослых программах.

4. Хилость и недостаточные способности в пожилом возрасте. Darrough и Boswell [11] установили: 1) что, старшие участники музицирования обладают способностью к музыкальному росту, 2) что эта способность пожизненна, и 3) что они, вероятнее всего, испытают прогресс, когда воспринимаются преподавателем как функционирующие индивидуумы, а не как «живые трупы». Darrough [10, 27] заявляет также, что «если со взрослыми обращаются как с функционирующими индивидами, они оказываются способны к музыкальному развитию».

Хотя предположение, что старшие люди являются неспособными к высоким уровням достижения в сфере музыки и исполнения, ложно, физические трудности, которые испытывают многие, весьма реальны, поэтому физические способности старших взрослых должны быть приняты во внимание учителем музыки. Чаще всего взрослые и пожилые люди имеют недостатки зрения [5; 24], зубные проблемы [4];

у них страдает точность движений [4; 16]), имеются повреждения слуха [7]. В современной музыкальной андрагогике эти проблемы решаются с помощью адаптации в окружающей среде, включая регулирование постановки [4; 8], выбор инструмента [4], выбор репертуара [8; 16] и использование специальных звуковых технологий [8]. В пожилом возрасте появляются и другие проблемы: ухудшается кратковременная память [2], возникают трудности в области теоретического мышления.

Образование часто мыслится как нечто конечное, прерывистое, а не как непрерывный и бесконечный процесс. В то время как дипломы, карьеры, и продвижения по службе – это, конечно, желательны, но они не обязательно отвечают потребностям многих людей, вовлеченных в «продолжающееся образование» [17]. Относительно музыки и обучения D. Myers [20] пишет, что «музыкальное образование имеет тенденцию к тому, чтобы полноценная взрослая жизнь привела к обществу, знающему, понимающему и верно оценивающему музыку».

Итак, музыкальная андрагогика – это актуальное направление в музыкальном образовании и важнейшая часть «серьезного досуга» населения. Она имеет свою специфику, свои цели и задачи, которые все еще требуют всестороннего осмысления.

Литература

1. Фролкин, В. А. Особенности фортепианного обучения взрослых [Текст] / В. А. Фролкин // Кайгородовские чтения : материалы науч.-практ. конф. (март, 2005 года). – Вып. 4. – Краснодар, 2005. – С. 398–404.
2. Achilles, E. 1992. Finding meaning in music for all ages. *Music Educators Journal* (Dec.) 79, no. 4: 21–22.
3. Brookfield, S. 1986. *Understanding and facilitating adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1986.
4. Burley, J. M. 1982. A curriculum for the adult music student. *ISME*, 9: 178–183.
5. Burley, J. M., & I. Olseng. 1987. The second chance... *International Journal of Music Education* no. 9: 27–30.
6. Clingman, A. E. 1988. Adult education in music – A Canadian perspective. *International Journal of Music Education* no. 11: 37–39
7. Coates, P. 1984. Sixty and still growing. *Music Educators Journal* (May) 70, no. 9: 34–35
8. Coffman, D. D., & K. M. Levy. 1997. Senior adult bands: Music's new horizon. *Music Educators Journal* (Nov.) 84, no. 3: 17–22.
9. Dabback, W. M. 2001. *Empirical Report*. Unpublished paper for Quantitative Methods. University of Rochester.

10. Darrough, G. P. 1992. Making choral music with older adults. *Music Educators Journal* (Dec.) 79, no. 4: 27–29.
11. Darrough, G. P., & J. Boswell. 1992. Older adult participants in music: A review of related literature. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (winter) 111: 25–34.
12. Ernst, R., & S. Emmons. 1992. New horizons for senior adults. *Music Educators Journal* (Dec.) 79, no. 4: 30–34.
13. Gates, T. 1991. Music participation: Theory, research, and policy. *Bulletin of the Council for Research in Music Education* (Summer) 109: 1–35.
14. Gilbert, J. P., & M. R. Beal. 1982. Preferences of elderly individuals for selected music education experiences. *Journal of research in Music Education* 30: 247–253.
15. Jarvis, P. (1985) *The Sociology of Adult and Continuing Education*, Beckenham: Croom Helm.
16. Johnson, R. 1996. The adult student: Motivation and retention. *American Music Teacher* (Oct.-Nov.) 46, no.2: 16–19+.
17. Kellman, R. H. 1986. Developing music programs for older adults. *Music Educators Journal* (Jan.) 72, no. 5: 30–33.
18. Knowles, M. 1980. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*. Chicago: Associated Press.
19. Knowles, M. et al (1984) *Andragogy in Action. Applying modern principles of adult education*, San Francisco: Jossey Bass.
20. Meyers, D. E. 1992. Teaching learners of all ages. *Music Educators Journal* (Dec.) 79, no. 4: 23–26.
21. Nazareth, T. C. 2000. A lifespan orientation towards leisure and human development: A coherent perspective for the 21st century. Paper presented at the 6^o Congreso Munal de Ocio, (July 2-7) Bilbao.
22. Nottingham Andragogy Group (1983) *Towards a Developmental Theory of Andragogy*, Nottingham: University of Nottingham Department of Adult Education.
23. Reischmann, Jost (2004): *Andragogy. History, Meaning, Context, Function*. At: <http://www.andragogy.net>. Version Sept. 9, 2004.
24. Robertson, W. D. 1996. Developing quality music education for senior citizens. *Update (U.S.)* 14, no. 2: 21–23.
25. Stebbins, R.A. (2009). *Personal decisions in the public square: Beyond problem into a positive sociology*. New Brunswick, NJ: Transaction Publications.
26. Uszler, M. 1990a. Andragogy? *American Music Teacher* 39, no. 6: 12–15.
27. Uszler 1990b. Just for myself. *American Music Teacher* 39, no. 6: 20–23+.

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

НАГРЕЛЛИ Е. А.

г. Новокузнецк Кемеровской обл.,
Институт повышения квалификации

Современной школе требуется современный учитель, занимающий деятельностную позицию по отношению к себе и обучающимся, готовый и способный решать профессиональные задачи, осуществлять инновационные процессы. Сегодня учителю необходимо организовывать образовательный процесс, опираясь на идеи компетентностного подхода; владеть современными методологическими знаниями и новыми технологиями; навыками исследовательской деятельности, освоения инноваций, педагогического проектирования; анализа и самоанализа профессиональной деятельности. Именно поэтому методическая компетентность в современных условиях приобретает новые черты, обусловленные новыми задачами образования.

Разработанная в ходе нашего исследования структурно-функциональная модель формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации позволяет выделить в образовательном пространстве взаимосвязанные компоненты, принципы, функции, критерии, уровни и этапы сформированности методической компетентности педагогов.

В основе организации модели мы определили следующие принципы:

- актуальность – ориентированность на решение наиболее значимых проблем, то есть таких проблем, решение которых в совокупности может дать максимально возможный полезный результат;
- адаптивность – оперативность получения, обработки и передачи новой информации, своевременный ответ на запрос образовательной практики;
- прогностичность – соответствие изменяющимся требованиям и условиям, прогнозирование результатов индивидуальной педагогической деятельности;
- реалистичность – соответствие между планируемыми целями и необходимыми для их достижения средствами;
- рациональность – определение таких целей и способов их достижения, которые для решения научно-методических и учебно-

методических задач при имеющихся ресурсах позволяют получить максимально полезный результат;

- целостность – обеспечение полноты состава действий, необходимых для достижения поставленных целей, а также согласованность связей между ними;

- открытость – представление своего педагогического опыта в любых его проявлениях, активное взаимодействие с различными структурами и организациями;

- диверсификация – многообразие, вариативность форм и уровней повышения квалификации учителей с целью формирования методической компетентности;

- системность – объединение комплекса разрозненных мероприятий и событий в единое целое.

Выделение структурных компонентов является необходимым условием описания модели. В основе представленной модели мы выделяем следующие компоненты: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный.

Мотивационно-ценностный компонент включает в себя профессионально-педагогическую направленность (мотивы, цели, потребности, ценностные установки); стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент связан со сферой методических знаний и умений педагога, способностью применять их в новых, изменяющихся условиях.

Деятельностный компонент в предлагаемой модели отражает особенности конструирования педагогом собственной деятельности и деятельности учащихся с учетом целей обучения и воспитания; связан с умением педагога ставить и решать задачи преобразования (изменения, развития) и изыскания новых средств и способов решения этих задач.

В структуре методической компетентности нам представляется важным выделение такого компонента, который определял бы уровень развития самооценки, понимания собственной значимости в профессии и коллективе, ответственности за результаты своей деятельности, познания себя и самореализации в профессиональном общении. Таким компонентом, на наш взгляд, является рефлексивный.

Структура методической компетентности предполагает процесс изменения ее в движении от одного уровня к другому.

1. Уровень – адаптивный (низкий) – характеризуется знанием преподаваемой дисциплины (академические знания), при этом знания основ профессиональной педагогики и методики носят поверхност-

ный характер. Методическая компетентность сводится к теоретическим знаниям, опыт профессиональной деятельности недостаточен и не анализируется. Деятельность педагога строится по алгоритму, творчество практически не проявляется.

2. Уровень – репродуктивный (средний) – характеризуется проявлением тенденции к устойчивому ценностному отношению к педагогической деятельности, более высоко оценивается и признается роль психолого-педагогических знаний, проявляется стремление к установлению субъект-субъектных отношений между участниками педагогического процесса, отмечается более высокая степень удовлетворенности педагогической деятельностью. Более успешно решаются не только организационно-деятельностные, но и конструктивно-прогностические задачи, предполагающие деятельность по целеполаганию и планированию профессиональных действий, прогнозу их последствий. При этом творческая активность проявляется в рамках воспроизводящей деятельности, но с элементами поиска новых решений в стандартных педагогических ситуациях. Способности к продуктивному общению недостаточно сформированы. Осознается необходимость самосовершенствования и саморазвития.

3. Уровень – прагматический (высокий) – характеризуется большей целенаправленностью, устойчивостью и осознанностью путей и способов профессиональной деятельности. В структуре мотивационно-ценностного компонента наблюдаются изменения, свидетельствующие о становлении личности учителя как субъекта собственной педагогической деятельности. На высоком уровне сформированности находится методическое мышление. Высокий уровень методической культуры позволяет внедрять активные методы обучения, современные образовательные технологии, реализующие компетентностный подход. Собственная деятельность отличается постоянным поиском, готовностью передавать свой опыт другим.

4. Уровень – интегративный – (высший) отличается высокой степенью результативности педагогической деятельности, мобильностью психолого-педагогических знаний. Методическая компетентность учителей приобретает целостный, завершенный характер. В структуре личности сочетаются научные и педагогические интересы. Высокий уровень педагогической рефлексии, творческой самостоятельности и педагогических способностей создает условия для эффективной самореализации в продуктивном педагогическом творчестве. Учитель целенаправленно повышает уровень профессиональной компетентности, охотно делится личным педагогическим опытом, изучает

опыт других. Такие учителя, как правило, имеют собственную педагогическую систему с выраженной гуманистической направленностью.

На основе анализа научно-педагогической литературы мы определили следующие слагаемые методической компетентности: методическое мышление, методическая культура, методическое творчество. Сочетание у учителя этих составляющих позволяет полагать, что педагог ориентируется в изменениях, которые происходят в настоящее время в общем образовании, способен продуктивно решать учебно-методические и научно-методические задачи, встречающиеся в практической деятельности, способен создавать новые инновационные методические продукты, которые необходимы и, возможно, будут востребованы педагогической практикой. Таким образом, результатом реализации разработанной нами модели будет являться высокий уровень сформированности у учителя методического мышления, методической культуры и методического творчества.

В целом, следует отметить, что методическая компетентность формируется уже на стадии профессиональной подготовки специалиста. Но если обучение в высшем или начальном профессиональном учебном заведении следует рассматривать как процесс формирования основ (предпосылок) методической компетентности, то обучение в системе повышения квалификации – как процесс развития и углубления методической компетентности, прежде всего, высших ее составляющих.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ КАК МОЩНЫЙ МЕТОД, СПОСОБСТВУЮЩИЙ ИЗМЕНЕНИЯМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

ПАНЧЕНКО Е. А.

г. Магнитогорск Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 14 с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла

Сегодня очевидно, что любая организация для выживания на рынке и сохранения конкурентоспособности должна время от времени вносить изменения в свою деятельность. Более того, потребность в изменениях стала возникать столь часто, что их влияние на жизненный цикл учреждения уже не рассматривается как исключительное явление. В практике и научных исследованиях все больше внимания уделяется анализу методов и организационным возможностям управ-

ления изменениями, и следует отметить, что этот процесс очень активно затрагивает систему образования.

Концепция управления изменениями охватывает все запланированные, организуемые и контролируемые перемены в области стратегии образования, структуры и культуры системы. В качестве предпосылок, каких-либо изменений можно считать постановку принципиально важного вопроса, заключающегося в следующем: как учебное учреждение может противостоять изменениям внешней среды (возникающим часто, но нерегулярно и практически непредсказуемо) или формировать ответную реакцию, то есть сохранять свою жизнеспособность и достигать намеченных целей. Обычно среди этих компонентов выделяют экономические (например, глобализация рынка или его региональная дифференциация), технологические (быстрое распространение новых технологий), политико-правовые (изменения в законодательстве), социально-культурные (демографические сдвиги, изменения в системе ценностей) и физико-экологические (климатические условия, нагрузка на экосистему).

Образовательное учреждение постоянно находится в состоянии «перед необходимостью изменений», и эти изменения подвержены большому влиянию со стороны экономических и кадровых параметров. К первой категории относятся стратегические хозяйственные области, организация и ход учебного процесса, «фирменная» культура, применяемая техника и технологии. Среди кадровых параметров наиболее серьезное значение имеют такие, как психологические способности восприятия изменений членами учреждения, личные амбиции, возможности профессионального развития, готовность к изменениям, причем постоянным.

На современном этапе можно говорить о существовании двух крайних подхода к управлению изменениями: изменения в стратегии, процессах, структуре и культуре могут осуществляться постепенно, в виде мелких шагов или же радикально, в виде крупных скачков. В связи с этим можно говорить об эволюционной и революционной моделях изменений. Процесс изменений института образования чаще всего происходит именно революционными методами, хотя элементы планирования, а, следовательно, элементы эволюционного подхода тоже присутствуют, то есть мы наблюдаем некоторый синтез этих двух моделей. Но если проследить процессы изменения в работе учителя, то здесь об эволюционных схемах говорить не приходится. За последний период под «революционным» лозунгом «Информатизация образования» все педагогические кадры были обучены новым информационным технологиям. То есть учитель получил еще один инструмент

для своей работы, и, надо сказать, очень мощный инструмент. Следует отметить, что такой «экстремальный» темп обучения опередил возможности оснащения учреждений современной техникой и методикой ее применения в процессе обучения. Но эта сторона вопроса, решаемая со временем, является второстепенной в сравнении с тем, что любые процессы изменений требует логического завершения, так как известно, что они могут длиться бесконечно долго. Поэтому необходимы стабилизация и консолидация новых, официально узаконенных моделей и методов обучения и организационных правил. Это происходит на этапе так называемого «замораживания» процесса изменений. На этом этапе необходимо научить индивида управлять теми изменениями в его работе, которые продиктованы изменениями всей системы. Ведь любое изменение – это очень сложный процесс. Невозможно дать простую инструкцию, как пользоваться новыми изменениями в работе. Не существует специальных шаблонов проведения изменений, и нет готовых решений проблем.

Осуществление изменений и применение их на практике – это совместная работа лидера (в данном случае, наверное, Министерства РФ) и участников образовательного процесса. залогом успеха проведения преобразований является следование принципам управления процессом изменений. А это, прежде всего, постоянный анализ текущего положения, прогнозирование ситуации развития, выявление признаков и форм сопротивления и их преодоление. Сегодня основным вопросом следует, наверное, считать фактор сопротивления в процессе перемен. Все, что создает трудности для достижения цели, считается сопротивлением. Существует две формы сопротивления: систематическая (возникает из-за недостаточной осведомленности, информации, навыков и возможностей) и поведенческая (проистекает от реакций, восприятия и оценок людей, которых затрагивают перемены). И именно эта проблема сегодня наиболее важна для участника процесса перемен, можно классифицировать открытые, скрытые или полуоткрытые формы поведенческого сопротивления. В этом случае особенно важны хорошо организованные формы вовлеченности персонала в процессы управления изменениями. Для выявления данных форм сопротивления может быть полезным выявление так называемых «заинтересованных сторон» или стейкхолдеров (stakeholders) – отдельных людей, групп или организаций (Норберт Том, директор Института организации и персонала Бернского университета (Швейцария), журнал «Проблемы Теории и Практики Управления»). При этом следует помнить о том, что заинтересованные стороны могут быть как у перемен (или их сторонников), так и у сторонников сопро-

тивления переменам. Но, прежде всего, все участники процесса должны понимать, зачем эти изменения нужны и чем лично им они помогут в работе. Соппротивление подобного рода можно преодолеть, на наш взгляд, только правильной подобранной моделью внедрения изменений в процесс работы.

Такой моделью, по нашему мнению, может стать модель «EASIER» (Фил Кэррол, Управление организационными изменениями, учебное пособие). Модель «EASIER» – модель управления изменениями. EASIER переводится с английского как «проще», а как аббревиатура расшифровывается следующим образом: Envisioning – создание видения; Activating – активация; Supporting – поддержка; Implementing – внедрение; Ensuring – обеспечение; Recognizing – одобрение, признание. Данная модель используется для анализа стратегии, она применима в ситуации любой сложности, связанной с изменениями. Данная модель состоит из шести элементов. Первые три элемента – EAS – в большей степени поведенческие. Элементы IER скорее связаны с вопросами системы и процессов. Все они взаимосвязаны друг с другом, что и объясняет соединяющие их линии: например, любая система контроля в рамках элемента «обеспечение» затрагивает как поведенческие аспекты, так и вопросы системы в целом. Ни одну из составных частей этой модели нельзя игнорировать. Например, нет смысла концентрироваться на части IER, если при этом мало внимания уделяется остальным элементам. Другим важным моментом является то, что сам процесс внедрения должен быть спланирован заранее. То, насколько сложным и существенным будет сам процесс, обуславливает и сложность этой задачи.

Может ли обучение и повышение квалификации способствовать осуществлению мониторинга и контроля процесса изменений? Если правильно использовать обучение, оно может быть мощным методом, способствующим изменениям. Семинары, конференции, форумы, как во вне, так и внутри учреждения, могут заставить руководство и рядовых сотрудников прочувствовать необходимость перемен; осознать их своевременность (или наоборот), а также увидеть новые возможности; различные альтернативные варианты для организации процесса работы и для них лично; стандарты работы, уже достигнутые в других местах, и т.д. Обучение может помочь людям выработать навыки и развить способности, необходимые для эффективного осуществления изменений, как, например, методы диагностики и решения проблем, планирования и оценки результата работы.

Целенаправленное и последовательное обучение может помочь в процессе изменений на различных стадиях, давая недостающую тех-

ническую и методологическую информацию и умения, помогая, таким образом, персоналу переходить на следующий этап и преодолевать сопротивление, оказываемое из-за невежества или недостатка уверенности в себе.

СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДЫХ И НАЧИНАЮЩИХ ПЕДАГОГОВ

ТЕМНИКОВА Л. А.

г. Братск Иркутской обл., Братский педагогический колледж № 1

Развитие профессиональной компетентности педагогического коллектива в целом и каждого его представителя – важнейшая задача научно-методической службы колледжа. Педагогический коллектив жизнеспособен, когда в нем соседствует и взаимодействует неумелость и опытность, стремление к новому и верность традициям.

В профессиональном становлении педагога выделяется три этапа: первый – приобретение элементарной профессиональной компетентности, становление педагога как субъекта данной деятельности; второй – этап самореализации; третий – этап постижения смысла деятельности, на котором компетентность выходит за верхнюю границу сложившейся к данному времени профессиональной нормы, теоретически обосновывается собственный опыт, определяются возможности и направления дальнейшего развития (Э. Гусинский, Ю. Турчанинова). Работа научно-методической службы направлена на содействие перевода преподавателей от первого к последующим этапам, требует поиска продуктивных форм работы с педагогами в системе повышения их профессиональной компетентности.

Важное место занимает научно-методическое сопровождение педагогов в системе непрерывного образования. Научно-методическое сопровождение понимается нами как организационно-содержательные условия, обеспечивающие поэтапное развитие профессиональной компетентности преподавателя на протяжении всего профессионального пути (Г. Никитина).

Необходимо отметить, что время прохождения отдельных этапов различно и определяется особенностями личности педагога, уровнем общекультурной, методической, психолого-педагогической готовности к педагогической деятельности.

Научно-методическое сопровождение призвано обеспечить содействие преподавателю в переходе от индивидуального самообразования, к учебно-методической и исследовательской работе. Каждому

из уровней научно-методической работы педагога соответствуют определенные формы повышения квалификации, предлагаемые научно-методической службой. Определены виды продукции, представляемой педагогическому сообществу.

Научно-методическое сопровождение выстраивается на основе определения целевых групп: первая группа – молодые и начинающие педагоги. Вторая группа – преподаватели, имеющие значительный опыт педагогической деятельности, принявшие и осознавшие новые смыслы профессиональной деятельности. Свой опыт они демонстрируют в мастер-классах.

Третья группа – это педагоги-исследователи, которые занимаются проблемами разработки содержания и способов реализации компетентностного подхода, разработки контрольно-измерительных материалов компетенций будущего учителя в условиях колледжа. Педагоги-исследователи осуществляют работу в проблемных лабораториях. Коллективная исследовательская деятельность в лаборатории задает новый тип профессионального сознания и поведения преподавателя.

Такая дифференциация позволяет выстроить научно-методическую работу с преподавателями с учетом индивидуальных запросов и потребностей, а также уровня квалификации. Задача методической службы: создать для педагогов атмосферу поддержки, помощи, поощрения достижений каждого этапа.

На первом этапе своей деятельности молодой преподаватель должен гибко реагировать на изменение образовательной ситуации, оперативно адаптироваться к новым условиям, знакомиться со всеми нюансами предстоящей работы. В научных публикациях можно встретить высказывания, что понятие «молодой специалист» – не возрастная характеристика, а показатель опыта работы (Н. Журавлева). Группа вновь приступающих к работе в колледже делится на молодых специалистов – стаж работы до 3 лет; начинающих педагогов – независимо от стажа, предыдущего места работы. Целью проекта «Создание условий для профессионального роста молодых и начинающих педагогов» является введение педагога в должность и его адаптация в колледже – достижение максимально возможной отдачи принятого на работу специалиста в минимальные сроки, предотвращение конфликтов.

Проводится первичная консультация совместно с учебно-методическим отделом, определение наставника на основе согласования с заведующими кафедрами, занятия в Школе молодого и начинающего педагога.

Наставничеству определяется организационная роль: поскольку предъявляется немало требований в начале деятельности, нужно помочь сориентироваться в образовательной среде колледжа. Это форма

передачи опыта, целенаправленного воздействия на молодого или начинающего специалиста. Результаты сотрудничества, а именно таким должно быть взаимодействие двух педагогов, будут положительными, если роль наставника будет принята обеими сторонами. Можно привести немало примеров удачно сложившегося творческого дуэта, взаимно обогатившегося в содержательном, методическом аспектах деятельности. Одной из важнейших характеристик наставничества является передача опыта, когда молодому коллеге открываются профессиональные находки мастерской педагога. И, несомненно: лучше, один раз увидеть, чем сто раз услышать – это взаимопосещение. Эталонная функция наставника выделяется большинством авторов как основная (Н. Журавлева). Ориентация на личность наставника способствует развитию начинающего преподавателя, помогает в усвоении новой социальной роли, оказывает влияние на формирование отношения к выбранной профессии.

Школа начинающего педагога (ШНП) является одной из форм подготовки молодых и начинающих преподавателей к осуществлению педагогической деятельности в учебном заведении. На первых занятиях в результате опроса выявляются проблемы, которые предстоит разрешить на занятиях – это отношения студент-преподаватель, методики, технологии обучения в условиях компетентного подхода, реализуемого в колледже, разработка рабочих программ, учебно-методических комплексов и другие. На начальном этапе молодые специалисты заполняют карту обобщенной самооценки уровня профессиональной компетентности, выстраивают индивидуально-дифференцированный профессионально-педагогический маршрут. Занятия в ШНП выстраиваются в активных формах, так обсуждение методики подготовки и проведения семинарского занятия организуется методистом в виде семинара. Прежде чем знакомиться с теорией по педагогическим мастерским, они проживают одну из них вместе с методистом или опытным педагогом. Они активно посещают открытые занятия аттестуемых преподавателей, осваивают новые для себя методики, технологии.

В период адаптации перед молодыми и начинающими стоят задачи по уточнению практических сторон деятельности, социально-психологическому освоению системы профессиональных отношений и определению собственных возможностей в этой сфере. Посещение занятий школы в течение трех лет, взаимодействие с наставником, активная работа над методической темой, участие в различных формах повышения квалификации позволяет позитивно решать вышеобозначенные задачи.

В колледже реализуется педагогический проект методической службы «Звездный час», который позволяет развивать профессио-

нальное самосознание специалиста, создает условия для публичного представления лучших образцов своей профессиональной педагогической деятельности коллективу. Проект год от года совершенствуется, вводятся новые номинации: создание и защита ЭРОН, презентация методических материалов, представление разработанных на основе компетентного подхода контрольно-измерительных материалов в программах промежуточной аттестации студентов, проведение публичной лекции. Большую помощь и поддержку участникам конкурса оказывают наставники. В результате активного обучения, самообразования, формируются новообразования начального периода адаптации: самоосознание себя как педагога-профессионала и усвоение смысловых акцентов профессиональной деятельности. Практика показала, что после 3-4 лет работы начинающий преподаватель способен самостоятельно простроить свой педагогический профессиональный путь, пройти успешно аттестационные испытания, требующие высокого уровня развития профессиональной компетентности.

Целью реализации программы «Аттестация» является создание условий для повышения профессионального мастерства педагогов, развития творческой инициативы. Совершенствуется технология поэтапного проведения аттестации педагогов. Создаются условия для успешного предъявления педагогического опыта: открытые занятия, мастер-классы свидетельствуют о высоком профессионализме аттестуемых. Решением аттестационной комиссии победителям конкурса «Звездный час» присваивается заявленная квалификационная категория (вторая, первая). Итогом аттестационных испытаний являются рефлексивная оценка результатов исследовательской работы, представление опыта работы по проблеме, описание использованных эффективных технологий обучения. Результаты исследований публикуются в сборниках статей различного уровня, издаются отдельными брошюрами.

Таким образом, можно выделить акценты в работе методической службы с молодыми и начинающими педагогами: проживание молодыми педагогами методик проведения занятий в колледже (погружение в атмосферу); пространствование занятий с учетом запросов по содержанию и формам проведения; создание своего профессионального портфолио и подготовка к аттестации; выведение педагога на индивидуальную траекторию развития самостоятельной педагогической деятельности.

РАЗДЕЛ 3

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

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ДЛЯ РАБОТЫ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

КЕРЖЕНЦЕВА А. В.

г. Нальчик, Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования Кабардино-Балкарского государственного университета

Залогом профессионального успеха уже не могут служить полученные один раз в жизни знания. На первый план выходит способность людей ориентироваться в огромном информационном поле, умение самостоятельно находить решения и их успешно реализовывать.

В. В. Путин

В настоящее время в российской отечественной системе образования происходит переосмысление педагогических ценностей: всё большее внимание уделяется созданию такой педагогической среды, которая обеспечивала бы гарантии равенства прав и свобод человека независимо от его национальности, языка, происхождения, религиозных представлений. Эта проблема многогранна и сложна, ее обсуждение на разных уровнях может помочь найти правильные ответы на многие вопросы, которые в нашем государстве часто решались лишь на декларативном уровне. «Культура не дается человеку от природы. Путь один: обучение и воспитание. Насколько осознанно, пропущено через сердце и ум и переосмыслено наше культурное наследие, на-

столько можно говорить о культуре каждого нового поколения и отдельного человека», – эти слова академика П. П. Пиотровского могут стать концептуальными для решения проблем современной школы.

Достижение нового качества образования в современной школе непосредственно определяется модернизацией содержания образования и образовательного процесса, что в значительной степени зависит от обеспечения системы образования высококвалифицированными кадрами. Как отмечают ученые и педагоги-практики, настоящее и будущее российского образования заключены в творчестве учителя, поиске им новых открытий и технологий, требующих не созерцания, а высочайшего духа, оригинальности мышления, ответственного действия.

Каждый день, сталкиваясь с множеством вопросов, педагог решает ряд проблем, требующих творческого решения: Какова педагогическая и методическая идея урока? Какой замысел сможет ее воплотить в сложившихся ситуациях? Как реагировать на внезапные изменения или несовпадения задуманного и реального? Постоянная нацеленность учителя на поиск оптимальных для данных условий решений и определяет творческий характер педагогической деятельности, делает творчество ее сущностной характеристикой. На все вопросы учителя начальных классов находят ответ на курсах повышения квалификации.

Построение учебного процесса, где ведущую роль играют теоретические знания, требует иного, чем в традиционной системе, структурирования содержания обучения. В каждой теме, в каждом учебном задании учитель, прежде всего, вычленяет основные понятия и закономерности, выражающие взаимосвязи, изучаемые данной наукой, выделяет способы действия, позволяющие эти отношения вскрывать. Ориентация на способы действия с учебным материалом дает возможность строить урок так, что школьники самостоятельно приходят к выработке соответствующих понятий и установлению закономерностей вместо того, чтобы запоминать их в готовом виде. Такое структурирование содержания становится возможным лишь в том случае, если учитель владеет методологией науки, лежащей в основе преподаваемого им предмета. В противном случае, не видя глубины содержания, он скользит по его поверхности, не реализуя его развивающей функции.

Система повышения квалификации должна научить учиться каждого педагога выделенному содержанию обучения и научить создавать условия, реально обеспечивающие определенный характер и качество начального образования каждого.

Целью личностно-ориентированных технологий является не сумма знаний, формирование практических умений и навыков наших

воспитанников, исходя из Закона РФ «Об образовании», а ориентация на конкретные свойства личности каждого ученика.

В школах нашей республики многие учителя работают по развивающим программам обучения, где основной целью является личностно-ориентированное обучение. Теории и методические системы развивающего обучения, требующие высокой педагогической культуры, структурной и содержательной перестройки учебного процесса, не могут быть использованы в массовой практике без курсовой подготовки учителя.

В ходе курсовой подготовки учитель проходит следующие этапы:

- анализ традиционной педагогической практики, проблематизация слушателей;
- выход в рефлексивную позицию через самооценку профессиональной деятельности, самоопределение;
- выработка модели альтернативного учебного процесса, проектирование вариантов преобразования собственной деятельности;
- на основе теоретического осмысления целей, содержания, методов учебного процесса овладение технологией такого процесса.

Вместе со слушателями мы пришли к выводу, что курсовая подготовка должна проходить в два этапа, разделенных временным промежутком. Целью первого этапа является преобразование педагогического сознания, продвижение учителя в методологии учебного процесса; осознание педагогами необходимости и возможности собственного роста, то есть самооценка, самоопределение, самоорганизация, совершенствование собственной профессиональной деятельности. Этот этап является ядром подготовки учителей к преобразованию учебного процесса. В нем происходит самоопределение в выборе дидактической системы, теоретическое ее осмысление.

Целью второго этапа является овладение методической системой развивающего обучения, если это соответствует выбору учителя.

При разработке курса «Развивающее обучение» мы исходили из того, что курс должен строиться на основе идеологии развивающего обучения. Именно она должна определять цели, содержание, методы и формы организации учебного процесса со слушателями. Существенными для себя мы определили следующие положения:

1. Содержанием курса должны стать теоретические знания, способности мышления и деятельности, опыт эмоционально-целостного отношения к действительности. Теоретическое содержание, развиваясь дедуктивным путем, позволит найти общий способ решения педагогических проблем, получить новую модель учебного процесса, которая затем будет конкретизирована в дидактической системе Л. В. Занкова.

2. Вместо восприятия информации в готовом виде, слушатели приступают к выработке понятий, установлению закономерностей, моделированию, планированию своей деятельности, выходят на самооценку своей педагогической практики. Деятельностный подход реализуется через преобразование учебного материала, учебной ситуации, сотрудничество в коллективной мыследеятельности (КМД) и коллективных занятиях.

3. Единство формы и содержания учебного процесса проявляется в диалоговой форме организации занятий. Диалог представлен в трех позициях. Первая – это диалог двух преподавателей в их одновременной работе на лекции, в коллективных занятиях, в организации коллективной мыследеятельности. Вторая – диалог «преподаватель – слушатель», когда высказывается отношение к информации, к организации занятий, выбору вариантов содержания и формы занятий. И, наконец, третья – это диалог «слушатель – слушатель». При этом усваивается опыт аргументированного разговора, отношений, где каждый имеет право на собственный взгляд, появляется возможность посмотреть на себя глазами других людей.

4. Вариативность учебного процесса дает возможность выбора слушателями содержания и форм организации учебного процесса.

На вводном занятии слушатели оценивают и при необходимости корректируют программу курсов.

Первое занятие «Анализ традиционной системы обучения» проходит на основе коллективной мыследеятельности. Работая в малых группах, слушатели вычленяют противоречия современной школы, выясняют сущность традиционного и альтернативного учебных процессов, выстраивают их модели. При этом они приходят к пониманию необходимости владения научной терминологией, осознания конкретных педагогических идей, теорий, закономерностей, одновременно оценивая уровень собственных профессиональных знаний и знаний коллег. Организация занятий такова, что педагоги прослеживают ход собственной деятельности при выполнении заданий, оценивают ее эффективность и корректируют работу в группе. Идет переосмысление таких знакомых понятий, как личность, обучение, педагогическая система, модель, методология, методологическая культура, возникает необходимость использования словарей, научной литературы.

Затем, проводя диагностику своей профессиональной деятельности, слушатели вырабатывают критерии, на основании которых можно судить об учителе как представителе науки, творческой личности. При необходимости предлагаются задания, помогающие самодиагностике. Задания носят такой характер:

1. Какие связи и отношения изучает математика, естествознание, наука о языке? В каких основных понятиях, закономерностях выражаются эти взаимосвязи в содержании предметов математика, естествознание, русский язык в начальной школе? Каковы основные способы действий учащихся с учебным материалом, позволяющие им выработать данные понятия, установить закономерности?

2. Определите взаимосвязи, изучаемые в теме (указывается конкретная тема), вычлените понятия, закономерности этой темы. Какими способами действий с учебным материалом должны овладеть учащиеся при установлении взаимоотношений в теме?

3. Вычлените структуру учебного задания (указывается конкретное задание).

4. Назовите одну из педагогических идей, теорий, закономерностей. В чем их сущность?

5. Классифицируйте предложенный набор качеств личности.

Выработанные критерии, тестирование, выполнение конкретных заданий позволяют педагогам провести самооценку своей практики, составить так называемую «дефектную ведомость», самоопределиться в путях совершенствования, увидеть роль и место своего роста в программе курсовой подготовки.

В конце каждого занятия слушатели, участвуя в рефлексии, получают возможность увидеть себя со стороны, осознать свои ощущения и действия, действия коллег и преподавателей в ходе занятий (что, зачем, почему и как я это делал? Как это делали другие?). Таким образом осознавалась граница между собственным знанием и незнанием. Ощущение дискомфорта и недовольства собой, появившиеся сомнения в полноте своих профессиональных знаний и способов деятельности дают возможность сделать шаг к самоопределению и саморазвитию, вызывают потребность в методологических знаниях.

В блоке «Развивающее обучение» слушатели знакомятся с психологическими основами развивающего обучения, теорией учебной деятельности, дидактическими системами развивающего обучения. В этом блоке занятия организованы в форме лекции-диалога с элементами дискуссии, проигрыванием отдельных ситуаций. Слушатели участвуют в выработке понятий, выражают свое отношение к информации, диалогу преподавателей, аргументируют свои взгляды на ситуацию. Кроме того, учителя включаются в коллективные занятия, работая в динамических парах по методикам Ривина, взаимопередачи тем, обратной методике Ривина. Эти методики позволяют проработать учебные тексты по различным темам, где слушатели обучают друг друга. Затем каждая тема отрабатывается в малой группе. На общее

обсуждение выносятся не только содержание тем, но и деятельность по наработке этого содержания.

В результате слушатели получают возможность увидеть в новом аспекте первые занятия и свое место в них. Здесь снимается чувство дискомфорта и ощущение тупика, корректируется модель обновленного учебного процесса.

Развивающее обучение рассматривается в наших курсах на основе общих положений концепции развивающего обучения и как один из вариантов организации учебного процесса. Дидактические принципы и типические свойства методической системы осмысливаются как конкретное воплощение теоретических положений о ведущей роли обучения в психическом развитии детей, ориентации его на «зону ближайшего развития». Такой подход дает возможность обогащать методическую систему, используя современные достижения педагогической науки и практики. Вместе с тем рассматриваемая дидактическая система способствует развитию не только ума, воли, но и эстетических, нравственных, интеллектуальных чувств ребенка, то есть способствует его общему психическому развитию.

После освоения слушателями теоретических основ рассматриваются методики преподавания предметов. Особенности преподавания выявляются на основе методологии предметов, дидактических принципов и типических свойств методической системы.

Такой подход позволяет учителю проектировать собственные варианты реализации методической системы в педагогической практике. Так, в ходе занятий слушатели разработали вариант тематического содержания обучения. Вкратце он выглядел так: тема; основные взаимоотношения, изучаемые в теме; основные понятия и закономерности, выражающие взаимоотношения, изучаемые в теме; способы действия учащихся с учебным материалом, закономерности, позволяющие вскрывать взаимоотношения, выражать их в понятиях и закономерностях; учебная задача темы; ожидаемое продвижение детей в психической деятельности; диагностические задания, выявляющие уровень усвоения понятий, понимание закономерностей, освоение способов мыслительной деятельности.

Учебный процесс осуществляется через включение слушателей в коллективную мыследеятельность, преобразование учебного материала, практические занятия по диагностике общего психического развития детей, анализ программ, учебников. Учителя наблюдают и обсуждают уроки, структурируют содержание тем и учебных заданий, определяют учебные задачи к ним, проектируют уроки. Таким обра-

зом происходит овладение общими способами профессиональной деятельности на основе системного и деятельностного подхода.

На втором этапе курсовой подготовки «Дидактическая система Занкова. 1 класс» учителя, сделавшие выбор, осваивают технологию обучения детей по системе Л. В. Занкова.

В конце занятий каждого потока проводится итоговая рефлексия, в ходе которой обосновываются собственные действия, действия преподавателей, оцениваются ход и результаты совместной деятельности преподавателей и слушателей. Слушатели получают задания к следующему потоку, анкетирование позволяет корректировать преподавателям свою деятельность.

Вот некоторые высказывания, взятые из анкет слушателей:

– Я увидела на деле совершенно новый подход в организации учебного процесса. Курсы заставили посмотреть другими глазами на ученика и на свою деятельность. Поняла, что мои познания в области дидактики, психологии ничтожно малы. Зато теперь знаю, чем нужно овладеть. Понравилась форма занятий, возможность высказаться, поспорить.

– Эти курсы отличаются от тех, на которых мне пришлось бывать ранее, где я старательно все воспринимала и записывала, но не успевала все это осознать, да и потребности в этом как-то не было. То, что материал не дается в готовом виде, заставляет его осмысливать. Кроме того, на таких курсах ощущаешь потребность в более глубоких знаниях, интерес к учебному процессу. Курсы позволили мне осознать пласт теоретического материала, казалось бы, известного, проанализировать свою деятельность, помогли посмотреть на педагогику с разных позиций.

– Для меня стали понятны способы профессиональной деятельности: планирование, постановка учебной задачи, структурирование содержания учебной задачи. Но вижу, что еще нужно много заниматься самообразованием.

Такая организация учебного процесса в системе повышения квалификации педагогических кадров апробируется нами в течение двух лет. Конечно, организация курсов находится еще в стадии разработки и нуждается в дополнительном осмыслении и отслеживании его эффективности. Но уже сегодня со всей очевидностью ясно, что курс вызывает интерес у учителей, позволяет им переносить в свою практику способы деятельности, усвоенные в ходе занятий, а самое главное – дает возможность двигаться к овладению новым стилем педагогического мышления.

ЛИДЕРСТВО РУКОВОДИТЕЛЯ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПОВ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

МАРЧУКОВА О. Г.

г. Тюмень, Тюменский областной государственный институт
развития регионального образования

Стратегическое управление, как известно, есть теория и практика управления будущим на основе едва наметившихся, или неявных, тенденций изменения. Необходимо уточнить, что именно понятие «управление» правильнее употреблять по отношению к категориям стратегического управления школой (как системологическое понятие, характеризующее всю парадигму взаимоотношений управляющей и управляемой подсистем), поскольку современный термин «менеджмент» неизбежно сужает область приложения основных постулатов стратегического управления до прикладных, поведенческих характеристик деятельности руководителя (ей) в жизнедеятельности организации. При соблюдении такой понятийной и категориальной ясности менеджмент выступает частью стратегического управления, как раз отчетливо «прописывающей», прорабатывающей те его аспекты, которые касаются всего спектра мероприятий по обеспечению «получения прибыли» (выражаясь языком производственного менеджмента), именно мероприятий – (что, когда и где будет происходить, в какой последовательности, кто ответственен, каковы механизмы мониторинга, кто и с помощью чего обеспечивает контроль качества, какова структура коммуникаций, субординаций и т.д.). Таким образом, менеджмент становится, в определенном смысле, способом реализации стратегии.

Закономерен вопрос – что есть стратегия по отношению к российской школе (то есть образовательному учреждению, глубоко самобытно развивающемуся на протяжении, по крайней мере, последнего столетия)? Не открывая заново велосипед, проанализировав определения, в разное время данные западными и российскими специалистами, мы склонны согласиться с одним из отцов-основателей теории стратегического менеджмента А.Чандлером, полагавшим, что стратегия – «это определение основных долгосрочных целей и задач предприятия и утверждение курса действий, распределение ресурсов, необходимых для достижения этих целей» (1960-е гг.). Уместно будет привести характеристику г. Минцберга, так называемую «Концепцию «5П»: стратегия как план, прием («проделка»), шаблон (образец, паттерн), позиционирование, перспектива. Безусловная ценность этой концепции, на наш взгляд, заключается в замечании, что только объединение в себе пяти

указанных характеристик позволяет стратегии выступать в качестве системной характеристики, обеспечивающей развитие организации.

В непротиворечии с данными базовыми трактовками, в отечественной научной и научно-методической литературе уже стало традиционным интерпретировать стратегию как план достижения долгосрочных перспектив и целей организации. В свою очередь, понятия, образующие проблемное поле «стратегическое управление», употребляются для характеристики процессов управления развитием, связанным с инновационно-образовательной деятельностью школы.

Как показывает опыт теоретического обобщения и наблюдения за работой руководителей, применительно к деятельности директора школы стратегическое управление реализуется изначально, и прежде всего через триаду стратегического целеполагания и планирования – «прогнозирование-моделирование-программирование», – и приемы тактического планирования, что позволяет осуществлять инновационно-образовательную работу школы как социально-педагогического сообщества в современных нам условиях экономической нестабильности (наверное, правомернее будет говорить об усугубляющейся дестабилизации).

Поскольку стратегическое управление как тип управления, обладающий значительным инновационным потенциалом, а priori связано с развитием организации, представляется целесообразным параллельно с анализом теории рассматривать и типы управленческой деятельности руководителя школы, которые позволяют или позволили бы реализовывать его принципы на практике. Наши изыскания показывают, что один из возможных типов управленческой деятельности руководителя, соответствующих стратегическому управлению, есть лидерство руководителя образовательного учреждения.

Современная – относящаяся к началу XXI в. – трактовка лидерства в работах западных специалистов связана с компетентностным подходом. То есть лидерство рассматривается уже далеко не как одаренность либо личностная характеристика в узкопсихологическом ключе, но гораздо шире – как процесс социального взаимодействия (подобно собственно феномену управления, современными авторами – Т. И. Шамовой, П. И. Третьяковым и др. – интерпретируемому как взаимодействие управляющей и управляемой подсистем по достижению запланированного результата), и, что еще более важно, как процесс профессиональной деятельности руководителя.

На основе проведенного многолетнего исследования, включающего как скрупулезный анализ научной литературы, так и анализ работы директоров-лидеров (выявляемых по экспертным оценкам и

мнениям), с точки зрения использования понятия в педагогической науке и практике мы определили лидерство следующим образом: «Лидерство – процесс социального взаимодействия руководителя как субъекта лидерской деятельности и субъектов образовательной деятельности, реализующийся посредством функционально обособленной стратегически ориентированной управленческой деятельности, направленной на развитие образовательного учреждения в условиях нестабильности и непредсказуемости среды».

По нашему мнению, на данном этапе лидерство может и должно рассматриваться как органичное продолжение должностного ряда, содержательно и организационно позиционирующего статус руководителя образовательного учреждения в истории отечественной системы образования: директор-руководитель, директор-администратор, директор-менеджер, директор-лидер.

Объясним данное утверждение подробнее. Так, начиная с 1920-х гг. и до конца 1950-х гг. роли директора школы определялись как «хозяйственник» и, позднее, – «педагог», а содержание его деятельности раскрывалось через широко известную диаду «руководство и контроль», очерчивая зону ответственности – обеспечение собственно педагогических процессов и управление педагогическим коллективом школы. Усложнение политических и социально-экономических процессов в обществе в конце 1950-х гг. и постепенная деидеологизация школы, ее трансформация в более открытую педагогическую систему обусловили и усложнение управленческих функций директора, расширение круга его полномочий и обязанностей – появляется понятие администрирования, на практике связываемое с реализацией постулата «планирование и контроль». Коренные преобразования 1980-х гг. привели к трансформации школы в демократичную и открытую социально-педагогическую систему, несравнимо более самостоятельную и самоуправляемую. Роль руководителя из «учитель», «руководитель», «администратор» преобразовалась в «менеджер», тем самым с необходимостью определяя профессионализацию его труда. Сложные механизмы управления школой в условиях рынка на фоне сохраняющейся нестабильности в экономике, потребовали от директоров школ овладения никогда до этого не требуемыми знаниями и умениями – в области права, экономики, маркетинга, финансов и т.д.

Более того, просто осведомленность в этих вопросах уже не отвечала стремительно меняющимся реалиям дня, вследствие чего в науку и практику входит компетентностный подход к определению и оценке деятельности руководителя образовательного учреждения. В начале XXI в. скорость изменений в окружающей среде обусловила

появление новых, по выражению К. М. Ушакова, «стратегических» факторов в российском образовании – нестабильности, ограниченности ресурсов, социальной и экономической неоднородности и др. На Западе активно разрабатывается «теория кризиса», представляющая будущее в темных и мрачных очертаниях. Становится совершенно очевидно, что менеджмент как наука управления в относительно стабильных и предсказуемых условиях среды, где так или иначе, но действуют здравые механизмы конкуренции в привлечении потребителя и одновременного распределения социальных благ, перестает быть достаточным. Как инородное русской культуре управления и русской ментальности, менеджерская специализация, так и не укоренившись, вызывает недоверие и справедливую критику в свой адрес, поскольку в представлении многих игнорирует педагогическую природу управленческой деятельности руководителя любого образовательного учреждения.

Сильные позиции занимают те школы, где руководитель – не менеджер, но лидер. Деятельность таких директоров (Ямбург, Тубельский, Рачевский и др.) привлекает к себе внимание, так как в их опыте видится источник оздоровления и возрождения отечественной традиции управления в образовании. Вместе с тем становится понятным, что деятельность лидера отлична не только от деятельности руководителя, но и коренным образом – от деятельности менеджера. Лидерская деятельность обладает своим собственным, уникальным содержанием, не явленным в других содержательных областях управленческой деятельности директора – руководстве, администрировании и менеджменте. На основе наблюдений за деятельностью руководителей образовательных учреждений, признаваемых в качестве лидеров, и мнения экспертов, в роли которых выступили представители органов управления образованием, мы выделили составляющие содержания лидерской деятельности.

Руководитель образовательного учреждения выступает как субъект организационного лидерства. Краткая характеристика структуры содержания лидерской деятельности руководителя образовательного учреждения раскрывается через реализацию ключевых лидерских функций (философская, коллективообразования, командообразования), ролевую дифференциацию (роли «специалист», «организатор», «учитель», «наставник»), профессионально-значимые качества (волевые и социально-ориентированные), «Я-концепцию».

Функциональный подход к определению содержания деятельности руководителя образовательного учреждения позволяет выделить уникальные – ключевые функции управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения, связанные, во-первых, с осо-

бенностями управления в условиях перехода к рыночным отношениям, во-вторых, с необходимостью расширения ключевых сфер деятельности современного директора школы. Таким образом, лидерские функции руководителя образовательного учреждения выступают как ответ на потребности практики управления в современных социокультурных условиях. К ним относятся функции командообразования, коллективообразования, философская.

Функция командообразования посредством введения командных принципов работы способствует реализации принципов программно-целевого управления школой. При введении матричной организационной структуры, команда выступает как ее единица.

Функция коллективообразования раскрывает значение педагогического коллектива в реализации принципов партисипативного (коллегиального) управления. Здесь по-новому актуальным и ценным становится учение А. С. Макаренко о коллективе в педагогике – «ядро» коллектива, динамика коллективообразования, характеристика каждого этапа (группа-кооперация, группа-конгломерат и проч.) становления коллектива – современному директору школы эти знания могут реально помочь в создании коллектива как группы единомышленников, вовлечении членов коллектива в процессы принятия решений, развитии организационной культуры и т.д.

Философская функция в деятельности руководителя образовательного учреждения реализуется через инициирование стратегических составляющих управления – миссии, видения, стратегии, политики, осуществление социального взаимодействия и социального партнерства. Особая роль принадлежит стратегическому анализу среды образовательного учреждения (методика PEST- и SWOT-анализа) и стратегическому целеполаганию. При этом философская функция лидерской деятельности выступает как базис, принцип и способ реализации развивающего типа управления образовательным учреждением.

Ролевой подход к определению содержания деятельности руководителя образовательного учреждения позволяет выделить характерные черты ролевого статуса руководителя образовательного учреждения в позициях «руководитель», «администратор», «менеджер», «лидер». Ролевое многообразие лидерства взаимосвязано и взаимообусловлено ситуацией. Поэтому репертуар лидерских ролей директора – педагог, новатор, наставник, эрудит и т.д. – уникален для каждой конкретной школы.

Профессионально-значимые качества лидера – волевые и социально-ориентированные, и четко осознаваемая «Я-концепция» способствуют тому, чтобы руководитель мог занимать выраженную

управленческую позицию, в основании которой – добровольность и следование общим ценностям, наличие перспективы, инновации, созидание, активное развитие и вовлечение субъектов образовательной деятельности в управление образовательным учреждением.

Таким образом, обозначенное содержание лидерской деятельности руководителя образовательного учреждения может быть заложено не только в систему подготовки и повышения квалификации директоров школ, но и использоваться для определения критериев его профессиональной компетентности в реализации лидерства. Наполненность лидерской деятельности руководителя современным и адаптированным для реалий российской школы содержанием, по нашему мнению, может однозначно свидетельствовать о том, что лидерство руководителя образовательного учреждения – это развивающий тип управления, который позволяет обеспечить функционирование и развитие школы в эпоху нестабильности и перемен.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ЛИНКИНА Н. Н.

г. Константиновск Ростовской обл.,
Константиновский педагогический колледж

В связи со сменой образовательной парадигмы на фоне происходящей культурной революции система подготовки специалистов, как и вся система образования России, находится в состоянии модернизации. Одно из направлений модернизации связано с компетентностью и переходом к компетентной модели выпускника, направленное на формирование профессиональной компетентности.

Новым ориентиром профессионального образования в мировой практике выступает понятие компетентности специалиста, понимаемое как способность личности к эффективной самоорганизации для достижения поставленной цели на основе ценностного самоопределения, знаний и опыта.

Профессиональные учебные заведения являются составными компонентами современного общества и также подвергаются изменениям, связанным со стремительным развитием науки и техники. В то же время любые учебные заведения имеют возможность оказывать влияние на ход и темпы прогресса, формируя профессиональные и социальные характеристики молодого поколения. Поэтому все происхо-

дящие изменения системы профессионального образования связаны с совершенствованием подготовки специалиста как профессионально компетентной личности.

Компетентность представляет собой полезную категорию, дающую возможность выстраивать альтернативные критерии качества выпускника в сфере профессиональной деятельности и количественно оценить это качество, структуризацию с возможностью последующего количественного анализа, оценки качества, а также определения направлений развития личности выпускника.

Компетентностный подход используется для решения чрезвычайно сложных задач, связанных с оценкой качества образования и требующий создания моделей со многими исходными параметрами. Критерии качества образования должны определяться на основе использования государственных образовательных стандартов. Перед построением этих моделей необходимо выяснить, что представляет сегодня профессиональная сфера, которая делает заказ на выпускника, и каких компетенций она от него требует.

Компетентностный подход является способом достижения нового качества образования. Он предусматривает традиционное значение приобретаемых в процессе обучения знаний, умений и навыков, но открывает перспективы для улучшения качества подготовки на основе идеи самооценности личности будущего специалиста и личностно ориентированных подходов путем установления обратной связи ссуза с рынком труда, расширения базы целеполагания, конкретизации учебных целей, альтернативной организации, активизации и технологизации учебного процесса.

Часто требования рынка труда не имеют глубоких концептуальных оснований и образуют специфическую базу требований. На наш взгляд компетентностная модель учителя (как выпускника педагогического колледжа) должна включать в себя описание профессиональных функций и задач, к выполнению которых он должен быть подготовлен, и набором компетенций, которыми он должен обладать.

Модель специалиста, построенная в компетентностно-методологическом ключе, является ориентационной основой педагогического процесса, профессиональная направленность которого обуславливает личностное и профессиональное развитие индивида. Изучая психологические основы профессионального становления личности, Э. Ф. Зеер разработал четырехкомпонентную профессиональную обусловленную структуру личности. Первая подструктура характеризует социально-профессиональную направленность личности как систему доминирующих потребностей, мотивов личности, ценностных

ориентаций. Вторая подструктура – профессиональная компетентность, под которой понимается совокупность профессиональных знаний, умений а также владение способами выполнения профессиональной деятельности. Третья подструктура содержит профессионально сложные качества субъекта деятельности, его способности, влияющие на эффективность профессиональной деятельности и успешность ее освоения. В четвертой подструктуре – профессионально значимые психофизиологические свойства, необходимые для профессиональной деятельности (абстрактное и теоретическое мышление, способность к планированию сложных технологических процессов, креативность, прогностические и коммуникативные способности, ответственность и др.). В процессе профессиональной деятельности интегрируются компоненты внутри каждой подструктуры профессионально обусловленной структуры личности, образуя сложные констелляции.

Исходя из профессиональных задач, требующих своего компетентного решения, модель учителя включает в себя ключевую, базовую и специальную компетентности, каждая из которых состоит из определенного перечня компетенций.

Ключевая компетентность может быть представлена компетенциями широкого спектра использования, обладающими определенной универсальностью.

Базовая компетентность включает в себя компетенции, которые носят общепрофессиональный характер и являются инвариантными к профессиональной деятельности. Эти компетенции вырабатываются в результате освоения цикла общепрофессиональных дисциплин.

Ключевая и базовая компетентности служит фундаментом, позволяющим выпускнику педагогического колледжа ориентироваться на рынке труда и быть подготовленным к продолжению образования в высших учебных заведениях и в учреждениях дополнительного образования.

Специальная компетентность отражает специфику конкретной предметной сферы его профессиональной деятельности. Ее можно рассматривать как реализацию ключевой и базовой компетентности в конкретной области профессиональной деятельности. Специальные компетенции приобретаются в результате овладения содержанием цикла дисциплин предметной подготовки, прохождения профессиональной педагогической практики и выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ.

Применительно к педагогическому образованию обращение к компетентностному подходу как одной из парадигм дальнейшего развития данной профессионально-образовательной системы обусловле-

но осознанием проблемы теоретических основ и технологических условий более качественной подготовки педагогов к решению стратегических задач модернизации образования. Компетентностный подход в профессиональной подготовке педагогических кадров – это совокупность теоретических положений и организационно-педагогических мер, направленных на обеспечение условий для развития профессиональной компетентности будущего педагога.

Таким образом, компетентностный подход предусматривает системную трансформацию профессионально-педагогической подготовки, основу которой составляет идея направленности образовательного процесса педагогического колледжа в единстве его целевого, содержательного и технологического компонентов на конечный результат – становление профессиональной компетентности будущего учителя.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ НОВОГО НАБОРА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

АБОЗИНА Г. А., КАЗАЧЕНКО Т. А., ЯЗЕПОВА Н. Н.

г. Константиновск Ростовской обл.,
Константиновский педагогический колледж

В современных условиях меняется само понятие профессиональной адаптации, его содержательная сторона. Понятие «адаптация» широко употребляется в отношении психологических и психофизиологических процессов в условиях привыкания, приспособления к новой для организма физической или социальной среды. Адаптация в широком значении (от латинского *adaptatio* – прилаживание, приравнивание) означает приспособление человека к чему-то: к окружающим условиям, к другим людям, к своим обязанностям, предмету и орудиям труда и т.д. В самом общем смысле профессиональная адаптация понимается как приспособление студентов к новым условиям труда и жизни. Она осуществляется благодаря определенным адаптационным возможностям личности и зависит от ее способности произвести соответствующие внутренние преобразования с тем, чтобы согласовать свои цели, установки, желания, интересы, стремления с целями и установками коллектива.

Формирование адаптивной личности – задача государственного масштаба, всего общества. Представленный ряд профессионально-компетентностных качеств, входящих в понятие адаптивность, такие

как: коммуникативность, эмпатия, стрессоустойчивость, рефлексивность, толерантность, способность организовать свое социальное время, способность к самоконтролю, готовность к переучиванию, гибкость, знание своих индивидуально-психологических качеств и прочие, необходимо помочь сформировать у студентов колледжа.

Одно из направлений деятельности нашего образовательного учреждения призвано способствовать становлению личности абитуриента – студента – выпускника – на всех этапах его профессионализации, направлено на решение задач профессионального отбора и адаптации студентов.

Адаптационный период и его особенности существенно определяют в дальнейшем морально-психологическое самочувствие первокурсников, их дисциплинированность, отношение к учебе, активность жизненной позиции. Поступление в педколледж, выбор профессии влечет за собой естественное появление перед подростками проблем, связанных с обучением в колледже, общением с однокурсниками, педагогами и др.

На протяжении 3 лет 10 месяцев обучения в колледже бывший школьник должен пройти путь своего профессионального становления и развития: от завершения общеобразовательной программы до формирования ключевых и специальных компетенций: грамотно решать профессиональные задачи; моделировать будущую профессиональную деятельность (от целеполагания до анализа результатов); принимать решения в нестандартных производственных ситуациях, требующих дополнительных навыков и особых личностных качеств; ставить и добиваться поставленных перед собой цели в процессе профессиональной деятельности, быть лидером.

Каждый этап студенческой жизни и учебы имеет свои трудности, однако многое определяется на первом курсе. Начальный период обучения больше связан с «примерной», «реконструкцией», во-первых, системы взаимоотношений студентов с педагогами, во-вторых, их знаний, умений, установок на обучение. Происходит осмысление своей новой роли, появляется самооценка правильности принятого решения, постепенно формируется отношение к избранной профессии, к особенностям учебного процесса и его требованиям, к товарищам по группе и педагогам.

Процесс адаптации студентов в педагогическом колледже делится на пять аспектов:

1. Психофизиологический аспект адаптации связан с ломкой выработанного годами динамического стереотипа и формированием новых установок и навыков.

2. Социальный аспект затрагивает взаимодействие их со средой и привыканием к коллективу.

3. Педагогический аспект связан с особенностями приспособления студентов к иной системе обучения.

4. Профессиональный аспект затрагивает процесс включения студентов в социально-профессиональную группу, освоение ими условий к будущей конкретной трудовой деятельности.

5. Эмоциональный аспект.

Если решить в комплексе все выше перечисленные аспекты, то это дает возможность успешного преодоления проблем первого обучения.

Период адаптации дает возможность осуществить проверку социально-психологической подготовленности студентов к обучению, а также в какой-то мере спрогнозировать возможность их дальнейшего продвижения и развития. Решение проблем адаптационного периода требует от педагогического коллектива большой мобилизации сил, постоянного совершенствования организационно-педагогической и воспитательной работы со студентами (рис. 1).



Рис. 1. Этапы адаптации студентов ГОУ СПО КПК

1 этап связан с профессиональным самоопределением студента-первокурсника и формированием начальной психологической базы для преодоления трудностей первого периода адаптации к обучению.

2 этап связан с ориентацией и приспособлением подростка к общей специфике колледжа, к условиям действующих норм, правил.

На 3 этапе функциональной адаптации приспособление студентов к особенностям и требованиям связано с выбором специальности, а также к учебной группе.

Переход от школьной скамьи в колледж знаменует собой принципиально новый этап в жизни студента-первокурсника: позиция самостоятельности открывает много неизведанного и неожиданного. То, что, казалось бы, так хорошо было известно из впечатлений школьных лет, вдруг поворачивается новыми гранями. Это воспринимается как несоответствие реального ожидаемому, как противоречия между представлениями и действительностью. С этих противоречий начинается следующий этап студента-первокурсника – социально-психологическая адаптация.

Таким образом, можно выделить два вида адаптации: пассивную и активную. С точки зрения содержания, ее следует расчленить на функциональную и социально-психологическую (межличностную) адаптацию.

Сердцевиной функциональной адаптации является учебная адаптация. Она предполагает овладение содержанием образовательных дисциплин, освоение новых учебных норм, оценок, способов и приемов учебной работы, а также вхождение студента в систему управленческих и общественных отношений коллектива; межличностных отношений в студенческом коллективе, установление благоприятных контактов с товарищами, старшекурсниками, педагогами.

Эмоциональная адаптация. Она сопровождается пестрой гаммой эмоциональных реакций и состояний, в том числе негативных. Первокурсник-новичок, вступая в студенческую жизнь, находится в особом душевном состоянии, которое заставляет его реагировать на все с удвоенной, утроенной силой.

На наш взгляд, помочь преодолеть трудности адаптации на этапах профессионализации может психолого-педагогическая поддержка, так возникла идея о необходимости проведения специально-организованной деятельности первокурсников и педагогов, и ее название «Адаптационная неделя».

Первокурсники были вовлечены в КТД. Процесс знакомства углублялся и в ситуации специально-организованного общения всей группы в целом. Учебная группа следовала своему плану: вертушка

знакомств «Давай поговорим о нас с тобой», «Знакомство с профессией», экскурсии «Давайте познакомимся!», «По старым улицам старинным», вертушка встреч: библиотечный урок, этикет-общение, классные часы «Законы жизни колледжа и др.

Словом, все виды адаптации связаны между собой и испытывают на себе взаимное влияние. Ведущими же факторами, обеспечивающими успешное приспособление к специфике колледжа, являются общий уровень учебно-воспитательной работы педагогического коллектива, традиции, нравственный климат, хорошо налаженные отношения: студент – студент, педагог – студент, педагог – педагог, педагог – родители. По нашему замыслу, через все содержание этапов адаптации проходит идея самопознания и самоопределения в жизненных ценностях, саморегуляции, в формировании представлений о себе, в ожиданиях на перспективу.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

КУЗМЕНКИНА Г. Н.

г. Курган, Курганский педагогический колледж

В современных условиях, когда общественная жизнь стала необычайно динамичной, когда ежедневно возрастает поток информации, а наше общество выдвигает проблему воспитания социально активной личности, способной к самоопределению, самопроектированию, самореализации, наиболее остро ощущается необходимость в трансформации форм, средств, условий и содержания профессионального педагогического образования, которое должно стать социально-ориентированным. В результате такого образования у выпускника должна быть сформирована социально-профессиональная компетентность.

Исследование социально-профессиональной компетентности базируется на общей теории и методологии компетентностного подхода, вне анализа которого нельзя понять особенности и содержание понятия «социально-профессиональная компетентность».

Проблему компетентностного подхода в образовании исследовали многие российские и зарубежные ученые в области педагогики и психологии. Постоянно появляются новые крупные научно-теоретические и научно-методические работы, в которых анализируют

ются сущность компетентного подхода и проблемы формирования ключевых компетенций, авторами которых являются В. И. Блинов, В. А. Болотов, В. В. Введенский, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Д. А. Иванов, Н. В. Кузьмина, Г. К. Селевко, И. С. Сергеев, А. В. Хуторской и др. Ученые считают, что именно этот подход во всех смыслах и проявлениях наиболее глубоко отражает основные аспекты модернизации образования. Авторы делают следующие утверждения:

1. Компетентный подход означает «переориентацию доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний, формированием навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций» [5].

2. Компетентный подход – это «совокупность общих положений, определяющих цели, содержание и логику образовательного процесса, ориентированного на развитие системного комплекса осведомленности, умений, смысловых ориентаций, адаптационных возможностей, опыта и способов преобразовательной деятельности с получением конкретного продукта» [1].

И. С. Блинов считает, что в результате компетентного обучения отечественная школа должна избежать фактов, когда хорошо успевающий ученик, окончив школу, оказывается в жизни неуспешным человеком; молодой специалист – выпускник учреждений профессионального образования – слишком долго адаптируется на рабочем месте; в критический момент выясняется, что полученные в процессе обучения знания и умения не подходят к жизненной ситуации, которую нужно срочно разрешить и часто оказываются вообще не востребованными в жизни.

Однако подходы, трактовки и структура компетенции и компетентности, предлагаемые в изданиях отечественных и зарубежных ученых, весьма различны. В. М. Антипова, К. Ю. Колесина, Г. А. Пахомова и другие считают, что качество деятельности педагога определяет профессионально-педагогическая компетентность, Э. Ф. Зеер, А. М. Курлат – профессиональная компетентность. А уже в ее состав, по мнению Э. Ф. Зеера, входит среди других и социальная компетентность. Большинство исследователей отмечают связь профессиональных и социальных компетенций. Так, О. Л. Жук утверждает, что решать профессиональные, социальные и личностные проблемы помогает сформированная социально-профессиональная компетентность, которая, по мнению автора, включает не только квалификацию, определяющуюся системой приобретаемых знаний, умений и навыков, но и базовые личностные качества, а также универсальные умения и способности (ключевые компетенции).

Теоретические аспекты социально-профессионального образования в условиях начального и среднего профессионального образования, общие компоненты социально-профессиональной компетентности раскрыты в «Концепции регионального компонента профессионального образования в Курганской области, направленного на усиление социальной роли учреждений профессионального образования» авторов: Л. Г. Бобковой, Е. А. Шульпиной и в учебно-методическом пособии «Формы и методы социально-профессионального обучения».

Авторы утверждают, что в результате социально ориентированного профессионального образования у человека должна быть сформирована социально-профессиональная компетентность, которая предполагает «социально-психологическую готовность личности к участию в системе социальных ролей и их выполнению, способность изменять свое поведение в зависимости от условий происходящих процессов, свободно ориентироваться в различных социальных средах».

Реализуя меры по созданию социально-ориентированного образовательного пространства, определенные в вышеуказанной Концепции, педагогический колледж осуществляет деятельность по следующим направлениям:

1. Разработка обновленного содержания профессиональной подготовки студентов с учетом требований работодателей.

Учебные планы специальностей, реализуемых в колледже, разрабатываются на основе перечня профессиональных компетенций и требований, определяемых работодателями в процессе обсуждения при заключении договоров, оценки деятельности студентов в период практики, промежуточной и итоговой государственной аттестации. Практически по каждой специальности у студента есть выбор дополнительной подготовки или квалификации, что позволяет создать оптимальные условия для выбора направлений профессионального образования в соответствии со своими интересами, склонностями, способностями и востребованностью на рынке труда.

2. Разработка учебных программ специализированных курсов, способствующих усилению воспитывающего влияния образовательной деятельности, а также социализации студентов педагогического колледжа.

В рамках областных временных научно-исследовательских коллективов, по заказу работодателей, преподаватели колледжа разработали программы курсов: «Социальное проектирование», «Методика преподавания курсов духовно-нравственной направленности», «Организация внеучебной деятельности школьников», «Профессиональная карьера» и др. Данные курсы систематизируют знания, полученные в

процессе изучения общепрофессиональных дисциплин, предметной и дополнительной подготовки, являются составной частью системы социально-педагогической подготовки студентов, в результате которой выпускник должен иметь сформированное ценностное отношение к инновационным процессам в образовании; владеть социальными навыками, необходимыми для успешной карьеры и жизни в современном обществе. Он должен быть готов к использованию социально-проектного опыта в будущей профессиональной деятельности; к продвижению результатов творческого поиска в различных сферах жизни; к проявлению чувств сопричастности и ответственности; быть толерантным, неравнодушным.

3. Разработка модели воспитательного социокультурного пространства.

В колледже реализуются комплексные воспитательные программы «Здоровье», «Гражданин России», «Досуг». Студенты являются разработчиками и активными участниками социальных проектов: «Мы вместе» для специальной коррекционной школы (для детей с ограниченными возможностями), «Мы нужны друг другу», «Маршрут безопасности» и других. Большую популярность имеет социально-значимый проект для обучающихся учреждений начального и среднего профессионального образования области – летняя оздоровительная смена лагеря «Ювентис». Студентам предлагается широкий спектр факультативных дисциплин, кружковых занятий. Вовлечение студентов в разнообразные формы внеклассной работы колледжа – это создание условий для каждого студента с целью развития его способностей, формирования умений и навыков по руководству кружками, клубами и другими внеклассными объединениями учащихся в соответствии со своими личностными качествами и интересами.

В результате реализации данных направлений деятельности студенты получают опыт участия в локальных инициативных молодежных проектах, осознают себя и свое место в современном обществе, понимают социальную значимость своей профессии.

Литература

1. Авдеев, В. М. Компетентностный подход в конструировании современных образовательных моделей [Текст] / В. М. Авдеев // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 6. – С. 235–240.

2. Жук, О. Л. Компетентностный подход в педагогической подготовке студентов университета [Текст] / О. Л. Жук // Педагогика. – 2008. – № 3. – С. 99–105.

3. Петров, А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории [Текст] / А. Петров // Alma mater. – 2005. – № 2. – С. 54–58.

4. Профессиональная компетентность: аспекты формирования [Текст] / Г. В. Безюлева и др. ; под ред. Г. В. Безюлевой. – М. : Московский психолого-социальный институт, Федеральный институт развития образования, 2005. – 82 с.

5. Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация [Текст] / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–144.

6. Сергеев, И. С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности [Текст] : практ. пособие / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. – М. : АРКТИ, 2007. – 132 с.

7. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.

8. Шульпина, Е. А. Формы и методы социально-профессионального обучения [Текст] : учеб.-метод. пособие / А. А. Шульпина, Т. И. Москвина. – Курган : Ин-т повыш. квалиф. и переподг. раб. образ., 2008. – 108 с.

МОДЕЛИРОВАНИЕ В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ

МАНУЙЛОВА Т. П.

г. Братск Иркутской обл., Братский педагогический колледж № 1

Преобразования в экономике и вхождение России в мировое образовательное пространство обусловили новые подходы к образовательной политике. Изменились требования к уровню квалификации педагогов, в том числе и специалистов среднего звена. Сегодняшний выпускник колледжа должен обладать профессиональной компетентностью и гуманитарным мышлением, быть конкурентоспособным, уметь решать проблемы и нести ответственность за результаты своего труда. Особые требования предъявляются к классному руководителю – воспитателю детей, так как он действует не только на уровне деятельности, но и на уровне влияния на ценностно-смысловую сферу другого человека (ребенка), изменяя его сознание. Педагогическая деятельность направлена на человека и требует от педагога человечности, способности к диалогу и взаимодействию с ребенком. Вместе с

тем учебное содержание современной педагогики и психологии достаточно формализовано, отдалено от детей и школы, направлено на приобретение знаний и, частично, умений работы с учащимися. Педагогика и психология изучаются как отдельные предметы, часто не связанные друг с другом. Студенты затрудняются интегрировать знания в нестандартных ситуациях практической воспитательной деятельности в школе. Вот типичные трудности, с которыми сталкиваются будущие классные руководители на педагогической практике и в начале самостоятельной профессиональной деятельности:

- отношение к ребенку как объекту «научения и морализирования»;
- неумение понять и принять позицию «младшего», его ценности;
- несогласованность целей и смыслов (значимости) учебной и внеучебной деятельности;
- несогласованность ожиданий (немедленного изменения ребенка) и результатов воспитательной деятельности;
- нежелание изучать потребности и мотивы поведения личности, вникать в проблемы и решать их; слушать и слышать детей;
- агрессия и конфликтность как способ управления «трудным коллективом» и «трудным» ребенком.

Все эти проблемы касаются базовых и специальных компетенций педагога. Компетентности нельзя научить, ведь методика воспитания – не поваренная книга, она не может, да и не должна дать будущему педагогу «рецепты» на все случаи жизни.

Пришли к выводу, что педагогическое образование в колледже необходимо выстраивать как гуманитарную практику по решению проблем в ситуациях, близких к реальности и требующих от студента различных компетентных действий, моделей поведения в соответствии со своим опытом, знаниями, интересами и индивидуальными особенностями. Образовательная компетентность – следствие личностно-ориентированного обучения, так как включает личностные смыслы и формируется только в процессе создания определенного продукта деятельности (А. Дахин). Таким продуктом самостоятельной учебно-исследовательской деятельности студента может стать модель (аналог) воспитательного процесса в школе. Моделирование профессиональной деятельности в широком смысле слова включает анализ педагогических ситуаций и решение задач, деловые игры, создание проектов, использование интерактивных методов взаимодействия со студентами и пр. Мы используем в своей практике создание моделей воспитания, под которыми понимаем «логические конструкты, отражающие образовательную практику в целом или ее отдельные фраг-

менты» [3]. Перед изучением дисциплины студенты получают инструктивные материалы по разработке, рейтингу и защите моделей воспитания. Используем три вида моделей:

- описательные по сторонам воспитания: основные понятия, цели, содержание, методы, формы, средства, результат;
- функциональные, имеющие практическую направленность: модель родительского собрания, плана воспитательной работы, конспект занятия, дела, модель самоуправления;
- воспитательные, отражающие воспитание отдельных качеств, черт характера, умений, компетенций школьника.

Главной целью моделирования для студента является создание портфолио, который необходимо защитить на экзамене. Каждый включается в деятельность в индивидуальном темпе, выстраивает свой образовательный маршрут в соответствии с познавательными интересами, собственным опытом. Моделирование незаменимо на стадии обучения студентов самостоятельной работе с информацией: создаются условия для вынужденного поиска различных источников, так как появляется мотив достижения результата. Каждая модель имеет свою «стоимость» в баллах. Чем быстрее и лучше студент соберет свой портфолио, тем выше отметка за экзамен. Преподаватель преобразует учебную ситуацию в профессионально-ориентированную, создает условия для повышения учебно-исследовательской компетенции, способствует индивидуализации стиля профессиональной деятельности. Моделирование позволяет корректировать складывающийся стиль педагогической деятельности, отношение к ребенку, взаимодействие с ним, использование современных методов, форм воспитания. Этому способствуют заранее заданные критерии защиты моделей. В критериях заложены такие параметры, как соответствие современным требованиям к воспитанию, личностно-ориентированная направленность, участие детей в совместной деятельности, креативность, духовность, ориентация на общечеловеческие ценности и другие.

Защита моделей развивает рефлексивные и коммуникативные умения студентов, позволяет научиться дискутировать, отстаивать свою позицию, принимать чужое мнение. В процессе защиты студенты сравнивают свои модели, самостоятельно оценивают их, что способствует пробуждению механизмов внутреннего контроля. Последнее время все больше студентов предпочитает электронный вариант портфолио, а его создание повышает информационную компетенцию и мотивацию на успешность. Учебная деятельность становится исследовательской, продуктивной и способствует овладению способами познания. Обеспечивается переход от предметно-знаниевой модели

образования к компетентностной, где главным является не усвоение готового опыта, а создание собственного, воплощенного в социально и лично значимом продукте, созданном самим обучаемым (А. М. Митяева). При решении задач различной сложности в процессе моделирования развиваются базовые, ключевые и специальные компетенции будущего воспитателя школьников.

Литература

1. Катаева, М. Л. Моделирование профессиональной деятельности в работе со студентами [Текст] / М. Л. Катаева // Школьные технологии. – 2006. – № 6.
2. Митяева, А. М. Содержание многоуровневого высшего образования в условиях реализации компетентностной модели [Текст] / А. М. Митяева // Педагогика. – 2008. – № 8.
3. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений [Текст] / под ред. П. И. Пидкасистого. – Ростов н/Д., 1988.

ПОДГОТОВКА КОНКУРЕНТОСПОСОБНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ССУЗОВ ЧЕРЕЗ РАЗВИТИЕ ИХ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В СТУДЕНЧЕСКОМ НАУЧНОМ ОБЩЕСТВЕ

МЯСНИКОВА Т. В.

г. Чебоксары, Чебоксарский электромеханический колледж

Осознавая новые запросы общества, ссузы нацелены на обеспечение современного качества подготовки специалистов в условиях действия рыночных механизмов и усложнения структур общественной жизни.

В данной статье задача подготовки конкурентоспособных специалистов будет рассмотрена через развитие творческого потенциала студентов ссузов в процессе реализации исследовательской деятельности в студенческом научном обществе (СНО).

Согласно приказу Министерства образования Российской Федерации «О концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к

эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования. Тогда перед преподавателем встает важная задача, заключающаяся в воспитании образованных, творчески и критически мыслящих специалистов, способных видеть, анализировать сложные проблемы, и находить новые способы их решения.

При реализации государственной молодежной политики в современных условиях ключевую роль приобретает создание условий, где будущие выпускники вузов могут овладеть необходимыми профессиональными навыками и способностью к осуществлению изменений в соответствии запросам внешней среды. Очевидно, что требуется не только внутрипрофессиональная интеграция всего учебного процесса, но и продуманная, увязанная с учебной, система внеучебной деятельности студентов, ориентированная на приобретение широкого спектра профессиональных и личностных качеств. Важная роль в подготовке будущих специалистов, отвечающих современным требованиям производства, науки, техники принадлежит исследовательской деятельности. Именно исследовательская деятельность и является основным способом овладения профессиональными навыками.

Исследовательская деятельность благотворно влияет не только на сознательное и прочное усвоение теоретических знаний и практическую подготовку, но и способствует выработке у студентов такого качества, присущего только высококвалифицированным специалистам, как творческий потенциал. Этим объясняется тот факт, что развитие творческого потенциала студентов стало неотъемлемой частью деятельности вузов.

Предпосылками успешной реализации этого являются: интеллектуальная насыщенность студенческой среды, позволяющая при должном воздействии на нее проявиться заложенному в ней потенциалу; естественное стремление наиболее активных представителей студенчества к лидерству, что позволяет этим проявившимся лидерам быть более успешными в своей профессиональной деятельности; свойственное студентам свободомыслие и склонность к творчеству, предпринимательского духа и способности к риску; обладание высокой скоростью реагирования на происходящие процессы во внешней среде, готовность пробовать и не бояться ошибок; наличие временного ресурса и понимание необходимости его рационального использования.

Результативность исследовательской деятельности студентов по развитию творческого потенциала повышается при развитии целена-

правленных творческих контактов СНО. Сложность работы СНО определяется вовлечением специалистов предприятий. В результате проведенного SWOT-анализа этого аспекта работы получили слабые стороны: взаимодействие с предприятиями носит эпизодический характер (по мере возникновения задач); отсутствует связь с зарубежными партнерами. Представляется необходимым наладить связи с предприятиями не только по профилю выпускников ссуза, но и с органами государственной власти, органами управления образованием, общественными организациями, учреждениями образования, культуры, здравоохранения, службами занятости. В рамках работы СНО с внешними партнерами проходят семинары по повышению уровня производственной и корпоративной культуры, профессиональной и деловой этики с участием представителей предприятий и организаций. На сегодняшний день не наблюдается основательного взаимопроникновения СНО и промышленности, скорее, можно говорить лишь о начальном этапе этого процесса. Промышленные предприятия не выказывают явного желания сблизиться, не считая некоторых производств, что, впрочем, вполне объяснимо: любое сближение требует от обеих сторон дополнительных усилий и ресурсов, причем немалых.

Перечисленные проблемы решаемы, и на современном этапе развития общества развитие творческого потенциала в СНО может значительно повысить качественный уровень формирования жизненных установок личности будущего специалиста. Все это говорит о том, какая важная роль в подготовке будущего специалиста принадлежит исследовательской деятельности, которая призвана развивать творческий потенциал студентов.

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТ- НОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО УЧИЛИЩА

НЕСТЕРОВА Н. Л.

г. Москва, Московский психолого-социальный институт

В последнее десятилетие в России, во времена экономической и социальной нестабильности, в периоды существенных реформ и государственных преобразований явно просматривается тенденция возрастания роли качества образования. Это прежде всего связано с требованиями новых государственных образовательных стандартов, а также с

формированием субъектной позиции студентов, которые начинают выступать активными деятелями своего профессионального «Я».

В условиях изменения социально-экономического развития нашей страны средние профессиональные учебные заведения при подготовке будущих специалистов должны ориентироваться на новую образовательную парадигму, целями которой является обеспечение высокого качества профессиональной подготовки выпускников, формирование высокого уровня конкурентоспособности молодых специалистов.

Конкурентоспособность специалиста в общем виде можно определить как интегративную характеристику, обеспечивающую ему более высокий профессиональный статус, более высокую рейтинговую позицию на соответствующем отраслевом рынке труда, устойчиво высокий спрос на его услуги. Обеспечение конкурентоспособности специалиста является разработкой компетентностной модели.

Данная образовательная парадигма базируется на основных положениях компетентностного подхода.

В настоящее время компетентностный подход в образовании получает широкое распространение. Обогащаясь новыми знаниями и умениями, переоценивая жизненные и профессиональные смыслы, индивид выходит на более высокий уровень развития своего личностного потенциала, с принципиально новой системой ценностей, ядром которой выступают самореализация и самосовершенствование, обеспечивающие быструю адаптацию молодого специалиста к профессиональной деятельности.

Современное профессиональное образование должно решить ряд задач личностного развития: способствовать самореализации, самоактуализации специалиста; стимулировать его профессиональное самоопределение; формировать высокую профессиональную компетентность, которая обеспечивает в условиях быстроизменяющихся технологий высокую конкурентность специалиста. Выпускник любого высшего и среднего специального профессионального образовательного заведения должен обладать профессиональной компетентностью, формирование которой опосредствуется комплексом различных факторов:

- качеством профессионального образования, которое основывается на квалификационных характеристиках специалиста, определяющих основные параметры профессиональной компетентности и отвечающих государственным образовательным стандартам;
- наличием необходимых, профессионально важных качеств специалиста, его субъективным опытом, потребностями, интересами, ценностными ориентациями, социальной и гражданской позицией.

Процесс формирования профессиональной компетентности выпускника образовательного учреждения довольно сложен, что обусловлено широким компонентным спектром компетентности, а именно: компонентом эмоционально-волевой регуляции поведения, субъектной позицией в профессиональной деятельности и мобилизационной готовностью к любой ситуации и пр., способствующих активизации потребности в постановке новых целей для дальнейшего профессионального роста.

При этом необходимо учитывать, что компетентностный подход требует от преподавателей высшего и среднего специального профессионального образования глубоких специализированных и психологических знаний, организации и проведения мониторинга динамики компетенций будущего специалиста.

Таким образом, целенаправленное формирование профессиональной компетентности выступает значимой практической задачей образовательного учреждения. Исходя из этого, целью нашего диссертационного исследования выступили разработка и обоснование новой психологической технологии, обеспечивающей оптимизацию процесса формирования профессиональной компетентности у медицинских сестер в условиях среднего специального обучения.

Предметом нашего исследования являются особенности развития профессиональной компетентности у студентов медицинских училищ в условиях социально-психологического тренинга.

В качестве гипотезы нами выдвинуто предположение о том, что формирование профессиональной компетентности у студентов медицинских училищ будет более эффективным, если в процесс обучения включить мониторинг динамики развития профессионально важных качеств студентов, а также использовать в ходе обучения социально-психологический тренинг, позволяющий более интенсивно и качественно формировать профессиональную компетентность будущих специалистов.

Эмпирической базой нашего исследования выступило одно из московских медицинских училищ, в котором были сформированы две группы – экспериментальная и контрольная. В группы входили студенты медицинского училища первого курса (15-16 лет), которые находятся в условиях одного образовательного пространства.

В соответствии с моделью профессиональной компетентности медицинских сестер нами были выделены составляющие данной компетентности, в соответствии с которыми осуществлялся подбор психодиагностических методик и проводился «констатирующий срез» с целью оценки изучаемых параметров. Использовался методический

инструментарий в виде комплекса из двадцати одной психодиагностической методики, что обеспечило всестороннюю и достоверную оценку различных параметров профессиональной компетентности учащихся медицинского училища.

Проведенная первичная психодиагностика изучаемых параметров в контрольной и экспериментальной группах, показала достаточно сходный, относительно невысокий уровень развития составляющих профессиональной компетентности.

В таблице 1 представлены некоторые результаты, отражающие уровень развития личностного компонента профессиональной компетентности.

Таблица 1

Показатели уровней развития некоторых составляющих личностного компонента профессиональной компетентности студентов

Группы	шкала социальной эмпатии			шкала доброжелательности			уровень конфликтостойчивости		
	выс.	сред.	низ.	выс.	сред.	низ.	выс.	сред.	низ.
Эксперимент. группа	12,05	20,03	66,67	95,83	4,17	0	16,67	60,43	22,9
Контрольная группа	14,58	20,83	64,58	95,83	4,17	0	16,67	54,17	29,16

Как видно из приведенных выше результатов, данные студентов контрольной и экспериментальной группы существенно не отличаются друг от друга.

В таблице 2 приведены результаты степени выраженности интеллектуальной составляющей профессиональной компетентности студентов двух групп.

Таблица 2

Показатели уровня развития некоторых составляющих интеллектуального компонента профессиональной компетентности студентов

Группы	Интеллектуальная лабильность				Логичность умозаключений				Уровень перцептив. компетент.	
	выс.	сред.	низ.	оч. низ.	выс.	сред.	низ.	оч. низ.	выс.	сред.
Эксперимент. группа	14,58	12,5	12,5	62,42	6,25	8,33	25	60,42	62,5	37,5
Контрольная группа	14,58	10,41	14,58	60,43	6,25	6,25	27,8	60,42	62,5	37,5

Мы также можем отметить сходство показателей студентов двух групп, отражающих относительно низкий уровень развития некото-

рых параметров интеллектуальной составляющей профессиональной компетентности.

После проведения «констатирующего среза» нами в течение учебного года осуществлялась специализированная тренинговая работа в экспериментальной группе. Комплекс тренинговых занятий составлен с ориентацией на развитие основных компонентов профессиональной компетентности медицинских сестер. В связи с этим основу данного тренингового цикла составили ролевые игры, отражающие различные реальные профессиональные ситуации, также модуль тренинга социально-коммуникативной компетентности.

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТА ПО ГЕОМЕТРИИ

ФЁДОРОВА Т. В.

г. Куйбышев Новосибирской обл., Куйбышевский филиал
Новосибирского государственного педагогического университета

Главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. При этом роль математического образования не только не уменьшается, но и увеличивается.

Состояние школьного образования напрямую зависит от качества подготовки педагогических кадров. Модернизация школьного образования, осуществляемая в настоящее время, ставит перед учителем новые профессиональные задачи и соответственно предъявляет новые требования к специальной подготовке учителя современной школы. В последние годы произошло значительное ослабление кадрового потенциала педагогического образования России. Кадры образования катастрофически стареют. Выпускники педвузов не идут работать в сферу образования. Из-за отсутствия достойного материального, ресурсного обеспечения, низкой заработной платы всё большее число учителей уходит из школы вообще или, в лучшем случае, переходят в негосударственный сектор образования.

Сейчас многими учеными, математиками и методистами отмечается существенный кризис геометрического образования. Существует много причин, можно назвать лишь некоторые из них: уменьшение количества часов на изучение курса геометрии в педагогическом вузе; профессия учителя не популярна сегодня, и не всегда самые под-

готовленные выпускники идут работать в школу; заданий по геометрии в вариантах ЕГЭ встречается мало, причем для их выполнения нужны обобщенные знания по многим разделам дисциплины и ученики просто не берутся их выполнять и др. В связи с этим подвергается пересмотру такие фундаментальные для обучения вопросы, как содержание и цели обучения геометрии, роль геометрических знаний в образовании современного человека в контексте компетентностного подхода. Так как содержание и цели геометрической подготовки будущих учителей должны быть связаны с содержанием и целями изучения геометрии в школе, то перечислим их: это развитие логического мышления, формирование пространственных представлений, мировоззрения и получения знаний и навыков, необходимых для жизни в реальном, физическом пространстве. Геометрия является элементом общей человеческой культуры, а целенаправленное ее изучение формирует и развивает не только математические, но и общеинтеллектуальные способности.

Развитие мышления вообще считается одним из главных назначений школьных учебных предметов, причём геометрия играет огромную роль в развитии логического мышления, процесс, который очень сложен и требует многолетних усилий. Она является единственным систематическим дедуктивным курсом среди остальных учебных предметов. Изучение геометрии дает метод научного познания, учит рассуждать, аргументировать и доказывать свои выводы. Поэтому подготовка будущего учителя геометрии должна выйти на новый уровень.

Курс геометрии в педагогических университетах должен обеспечивать развитие у будущего преподавателя достаточно широкого взгляда на геометрию и вооружить его конкретными знаниями, дающими ему возможность преподавать геометрию в школе. Ведь от подготовки будущего учителя зависит, насколько качественно он сможет подготовить учащихся по своему предмету.

В вузе предъявляются высокие требования к учебному процессу, к совершенствованию его содержания, а также к качеству выпускников. Совершенствование организации учебного процесса в высшей школе требует плодотворного сотрудничества преподавателя и студентов. Назрела необходимость использования более эффективных форм и методов обучения, связанных с внедрением в учебный процесс новейших достижений науки и техники. В связи с этим правильная организация учебного процесса предполагает тщательное изучение дидактических, психологических аспектов обучения и рациональное применение инновационных технологий, а также учета специфических особен-

ностей в тех условиях, где проводится подготовка специалистов. Поэтому преподаватель должен уметь использовать и реализовывать имеющиеся знания и передовые идеи, постоянно совершенствовать свою квалификацию. Именно такой подход позволит получить положительный результат в процессе подготовки будущих специалистов.

Уровень образованности, особенно в современных условиях, не определяется объемом знаний, их энциклопедичностью. С позиций компетентного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания.

Введение компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволяет решать проблему, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

В отечественной педагогике (Г. В. Горланов, Д. А. Мещеряков, А. В. Хуторской и др.) принято различать понятия «компетентность» как характеристику работника (специалиста) и «компетенция» как характеристику рабочего места (должности, позиции). Компетенция – это наперед заданное требование к образовательной подготовке обучающегося, характеристика его профессиональной роли, компетентность – мера соответствия этому требованию, степень освоения компетенции, личностная характеристика человека.

Существует много трактовок профессиональной компетентности, остановимся на понимании уровня образованности специалиста (Б. С. Гершунский, А. Д. Щекатунова и др.). Категория «профессиональная компетентность» определяется, главным образом, уровнем собственно профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческому отношению к делу.

В основе проблем в профессиональной деятельности педагога почти всегда в качестве основной причины обнаруживается его низкая профессиональная компетентность. В понимании компетентности следует различать информацию как простые сведения о чем-либо и знание как форму существования и систематизации результатов познавательной деятельности человека. Только в таком понимании знание становится основой компетентности специалиста, компонентом его профессиональной деятельности, «живым знанием», оперируя ко-

торым педагог оптимально реализует свой профессиональный потенциал. Такое знание становится компонентом профессионального мировоззрения педагога, информация соединяется с личностным отношением, в основе которого лежат этические критерии. С позиций компетентностного подхода основным непосредственным результатом образовательной деятельности становится формирование ключевых компетентностей. Формирование компетенций происходит средствами содержания образования.

Под ключевыми компетентностями понимается способность учащихся самостоятельно действовать в ситуации неопределённости при решении актуальных для них проблем.

Перечень ключевых образовательных компетенций определяется на основе главных целей образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов деятельности учащегося, позволяющих ему овладевать социальным опытом, получать навыки жизни и практической деятельности в современном обществе.

Для студентов математических факультетов педагогических вузов геометрия является наиболее трудным предметом из дисциплин математического цикла, особые сложности вызывает раздел «Теория изображений фигур при параллельном проектировании». Значительная часть затруднений преодолевается, если на самых первых лекциях теоретический материал даётся на основе заданий, требующих построения пространственных фигур и построений на изображениях этих фигур. Ведь многие студенты, которые в школе сталкивались с трудностью стереометрии, теряют интерес к геометрии в целом. Сделать данный раздел наглядным, доступным и интересным для студентов помогут компьютерные технологии: рассмотреть модели различных пространственных фигур; пошаговое построение сечений; моделирование различных геометрических комбинаций фигур и т.д.

Также необходимо увеличить вариативность методов обучения и усилить их эффективность (дифференцированный подход к учащимся, проблемный, поисковый характер обучения, использование метода групповых проектов и т.д.).

На практических занятиях очень много времени тратится на изображение самой фигуры, а время работы над задачей сокращается. Причем при решении позиционных задач у каждого студента получается свой специфический чертеж, возникает много вопросов и недопонимания в вариантах решения задачи. Поэтому целесообразно использовать рабочие тетради, где для некоторых задач будут одинаковые для всех чертежи.

Далее необходимо для самостоятельной работы предлагать студентам метрические задачи из ЕГЭ (уровень С), с целью применения полученных знаний в новой ситуации.

Все вышеперечисленное будет способствовать формированию ключевых компетенций по геометрии, что непосредственно повысит уровень профессиональной компетентности по геометрии в целом. Однако пока остается много вопросов и проблем относительно внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс педагогического вуза. Несмотря на это, его использование позволит значительно улучшить подготовку будущих учителей геометрии, что скажется позитивно на российском образовании в целом.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВНОЙ КРИТЕРИЙ МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ

ФОНАРЕВА Т. Б.

г. Магнитогорск Челябинской обл., Магнитогорский городской лицей
при Магнитогорском государственном университете

Мониторинг в теории социального управления рассматривается как важнейшее звено в управленческом цикле, причем относительно самостоятельное, но тесно связанное со всеми функциями и стадиями управления. Эта связь проявляется в том, что каждая функция управления выступает как основная точка мониторинга, то есть мониторинг затрагивает цели, информацию, прогнозы, решения, организацию и исполнение педагогической деятельности, коммуникацию и коррекцию.

В настоящее время мониторинг исследуется в разных направлениях: мониторинг качества образования (С. Е. Шишов, В. А. Кальней); мониторинг качества преподавания в школе (А. И. Севрук, Е. А. Юнина). Мониторинг качества образования рассматривается как систематическая и регулярная процедура сбора данных по важнейшим образовательным аспектам на национальном, региональном и местном уровнях. Частью системы мониторинга качества образования являются становление стандарта и определение стандартов; установление критерия, по которому возможно судить о достижении стандартов; сбор данных и оценка результатов; принятие соответствующих мер, оценивание результатов принятых мер в соответствии со стандартами. В рамках мониторинга качества преподавания проводится выявление и оценка педагогических действий. При этом

обеспечивается соответствие фактических результатов деятельности педагогической системы ее конечным целям. Представляется крайне важным установление индикативных показателей – критериев оценки качества преподавания. На наш взгляд, профессиональная компетенция педагога является основным критерием такого мониторинга, а также важным условием профессионального роста учителя.

Наполнение термина «Профессиональная компетентность педагога» должно приниматься всеми участниками образовательного процесса. Однако проблема определения профессиональной компетентности учителя стала объектом разногласий между учеными-теоретиками, педагогами-практиками, психологами и т.д.

Так, например, В. А. Адольф считает, что «профессиональная компетентность – сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса» [1]. Д. С. Савельев под профессиональной компетентностью подразумевает способность должностного лица успешно решать относящиеся к его компетентности задачи [7]. А. П. Акимова трактует профессиональную компетентность учителя как сумму знаний, умений и навыков, усвоенных субъектом в ходе обучения, – в узком смысле слова – и как уровень успешности взаимодействия с окружающей средой – в широком [2]. В. Р. Веснин под профессиональной компетентностью понимает «способность работника качественно и безошибочно выполнять свои функции, как в обычных, так и в экстремальных условиях, успешно осваивать новое и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям» [3].

Основными признаками понятия компетентности В. Ю. Кричевский считает наличие знаний для успешной деятельности, понимание значения этих знаний для практики; набор операционных умений; владение алгоритмами решения трудовых задач; способность творческого подхода к профессиональной деятельности [5]. Он выделяет 4 вида профессиональной компетентности:

- функциональная, которая характеризуется профессиональными знаниями и умением их реализовывать;
- интеллектуальная, она выражается в способности аналитически мыслить и осуществлять комплексный подход к выполнению своих обязанностей;
- ситуативная, позволяющая действовать в соответствии с ситуацией;
- социальная – предполагает наличие коммуникативных и интегративных способностей.

В качестве основных элементов педагогической компетентности Н. В. Кузьмина выделяет специальную компетентность в области преподаваемой дисциплины; методическую компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся; психолого-педагогическую компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых; рефлексию педагогической деятельности или аутопсихологическую компетентность [6].

По нашему мнению, понятие «компетенция» состоит из совокупности знаний – результатов образования личности; навыков – результатов опыта работы и обучения; способов общения – умения общаться с людьми и работать в группе.

В рамках проведенного семинара по определению индикативных показателей качества преподавания педагоги лица дали следующие определения понятий «компетентность» и «компетенция».

Компетентность – это знания, умения, навыки учителя, способность эффективно решать проблемы, высокий профессионализм; сумма технологий, методов и приемов, используемых педагогом в процессе профессиональной деятельности; знания, умения и навыки, необходимые учителю для профессиональной деятельности; знания, умения и навыки педагога, включающие набор операционных умений и большой опыт педагогической деятельности.

Компетенция – это поведение педагога и навыки общения с коллегами и учащимися, обеспечивающие качественное выполнение своей профессиональной деятельности; способность конкретного специалиста разрешить создавшуюся проблему; приложение знаний, профессиональных умений и навыков педагога; способность педагога поддерживать собственный профессиональный уровень.

По мнению С. А. Дружилова, достижение профессиональной успешности связано с обеспечением необходимого уровня профессиональной компетентности [4]. Он выделяет 4 стадии, характеризующие процесс профессионального роста, начиная от стадии первоначального знакомства с новым материалом (профессиональными знаниями, концепциями, навыками) и заканчивая стадией сформированной профессиональной компетентности.

Первая стадия – бессознательная некомпетентность. У человека нет необходимых знаний, умений и навыков, и он не знает об их отсутствии или вообще о возможных требованиях к таковым для успешной деятельности. Эта стадия характеризуется следующей профессиональной самооценкой: «Я не знаю, что я не знаю». Когда человек осознает свой недостаток знаний, умений, навыков, необходимых для данной деятельности, он переходит на вторую стадию.

Вторая стадия – сознательная некомпетентность. Человек осознает, что ему не хватает профессиональных знаний, умений, навыков. Здесь возможны два исхода а) конструктивный (как форма проявления личностной и профессиональной активности) и б) деструктивный (форма социальной пассивности). Конструктивный путь означает, что осознание субъектом своей профессиональной некомпетентности способствует повышению его мотивации на приобретение недостающих профессиональных знаний, умений, навыков. Деструктивный исход может приводить к возникновению чувства неуверенности в своих силах, психологического дискомфорта, повышенной тревожности и др., которые мешают дальнейшему профессиональному обучению. Для второй стадии характерна следующая профессиональная рефлексия субъекта: «Я знаю, что я не знаю».

Третья стадия – сознательная компетентность. Человек знает, что входит в структуру и составляет содержание его профессиональных знаний, умений, навыков и может их эффективно применять. Для третьей стадии характерна профессиональная самооценка субъекта в следующей форме: «Я знаю, что я знаю».

Четвертая стадия – бессознательная компетентность. Профессиональные навыки полностью интегрированы, встроены в поведение; профессионализм является частью личности. Бессознательная компетентность характеризует уровень мастерства. Однако именно для этой стадии велика опасность профессиональной деформации.

Переход на более высокую ступень профессионализма, по мнению автора, невозможен без осознания того, в чем ты еще некомпетентен.

Практика проведения административного контроля, экспертной оценки практической деятельности педагогических работников в рамках аттестации, мониторинга качества преподавания позволяет сделать сравнительный анализ, который показывает, что самооценка учителя, находящегося на первой стадии бессознательной некомпетентности завышена, самооценка ниже самооценки, но выше административной. Учитель, находящийся на стадии сознательной некомпетентности, значительно занижает самооценку, что, безусловно, сказывается на качестве преподавания. Именно в этот момент важно оказать адресную методическую помощь, психологическую поддержку, возможность повысить квалификацию. Бессознательная компетентность учителей-мастеров порой не позволяет им оценить возможности новых информационно-коммуникационных технологий, новых методик преподавания, пересмотреть формы и методы преподавания.

Таким образом, опыт работы показывает, что даже при достижении взаимопонимания в определении профессиональной компе-

тентности педагога, не всегда возможен объективный подход к оценке практической деятельности учителя, и требуется учет субъективных обстоятельств в каждом частном случае. При мониторинге качества преподавания следует учитывать, что главным способом его отслеживания является экспертиза учебного занятия, самоанализ или рефлексия собственной деятельности. Следовательно, не только качество обученности учащихся, но и уровень владения учителем различных технологий обучения, умение оптимально и эффективно построить учебно-воспитательный процесс является основным критерием оценки качества преподавания.

Литература

1. Адольф, В. А. Профессиональная компетентность современного учителя [Текст] : монография / В. А. Адольф. – Красноярск, 1998. – 118 с.
2. Акимова, А. П. О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров [Текст] / А. П. Акимова // в кн. «Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы». Вып. 1. – Ленинград, 1973.
3. Веснин, В. Р. Практический менеджмент персонала [Текст] : пособие по кадровой работе. / В. Р. Веснин. – М. : Юристъ, 1998. – 59 с.
4. Дружилов, С. А. Обучение и стадии профессиональной компетентности [Текст] / С. А. Дружилов // Непрерывное образование как условие развития творческой личности. – Новокузнецк : ИПК, 2001. – С. 32–33.
5. Кричевский, В. Ю. Профессиограмма директора школы: проблемы повышения квалификации руководителей школ [Текст] / В. Ю. Кричевский. – М., 1987. – 67 с.
6. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб., 1993.
7. Савельев, Д. С. Материалы с семинарских занятий заместителя директора школы [Текст] / Д. С. Савельев. – Ульяновск : ИПКРО, 1996.

К ПРОБЛЕМЕ ИЗУЧЕНИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИ- КОВ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗОВ

ЧЕБОТАРЕВА С. В.

г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный архитектурно-
строительный университет

Одной из актуальных проблем высшего профессионального образования является повышение его качества. Эта проблема неразрывно связана с проблемой изучения и оценки уровня профессиональной компетентности выпускников вузов. Наше исследование посвящено изучению уровня развития профессиональной компетентности студентов-психологов.

Проведя теоретический анализ работ отечественных и зарубежных авторов, мы выявили наличие устойчивого интереса к проблеме профессиональной компетентности. Однако проведенный нами анализ высветил ряд неразрешенных противоречий:

1. Между объективными требованиями к профессиональной компетентности выпускника вуза и отсутствием систематического изучения реального уровня их сформированности.

2. Между имеющимися теоретическими разработками проблемы профессиональной компетентности и отсутствием психологических методик, позволяющих изучать развитие профессиональной компетентности студентов в период их обучения в вузе.

3. Между высокими требованиями к личности и профессиональной подготовке специалиста-психолога и неразработанностью методов оценки уровня развития профессиональной компетентности студента-психолога.

С целью разрешения данных противоречий нами было проведено теоретико-прикладное исследование развития профессиональной компетентности (ПК) студентов-психологов выпускных курсов некоторых нижегородских вузов, осуществляющих профессиональную подготовку практических психологов. В исследовании приняли участие более 200 студентов. Для проведения исследования нами была разработана диагностическая методика, позволяющая изучить уровень развития ПК студентов-психологов в период их обучения в вузе (на основе предложенной нами компетентностной модели специалиста) [1; 2]. Самооценочная «Карта компетентности специалиста-психолога», направленная на оценку студентами развития структурных компонентов своей ПК, прошла апробацию в работе со студента-

ми и показала свою способность изучать данный психологический феномен. Методика позволяет оценить общий уровень развития ПК студентов в диапазоне 5 уровней: низкий, начальный, элементарный, продвинутый, высокий, и развитие отдельных структурных компонентов ПК (универсальных, полифункциональных и функциональных компетенций).

Анализируя общий уровень развития ПК студентов-психологов выпускных курсов, мы получили следующее: 9 % пятикурсников обладают начальным уровнем развития ПК, 19 % – элементарным уровнем и 72 % – обнаруживают продвинутый уровень развития своей ПК. Низкого и высокого уровней развития ПК у студентов-психологов 5 курсов нами выявлено не было.

Отсутствие низкого уровня развития ПК у студентов 5 курсов было ожидаемо, мы объясняем это естественным «отсевом» студентов за весь период обучения в вузе, когда студенты, не имеющие должной мотивации на учебно-профессиональную деятельность и не справляющиеся с программой обучения, отчисляются (прекращают свое обучение на факультете). Отсутствие высокого уровня развития ПК студентов выпускного курса стало для нас неожиданным и поставило перед нами задачу разобраться в причинах сложившейся ситуации. Для более глубокого анализа проблемы мы изучили соотношение развития отдельных компонентов ПК у студентов-психологов и получили такие данные.

По развитию универсальных компетенций большинство пятикурсников (77 %) обладают продвинутым уровнем, 9 % – начальным уровнем, 9 % – элементарным и лишь 5 % – высоким уровнем. Самыми слабо развитыми оказались такие универсальные компетенции как инициативность, организация собственной познавательной деятельности, самоменеджмент, саморазвитие, и личный профессиональный план. Наиболее высоко развитыми компетенциями оказались самостоятельность и коммуникативность.

По развитию полифункциональных (социономических) компетенций большая часть пятикурсников (80 %) обладает продвинутым уровнем, по 5 % обладают низким, начальным, элементарным уровнем и только 5 % обнаруживают высокий уровень развития социономических компетенций. Среди слабо развитых компетенций выделяются самоконтроль, профессиональное мышление, профессиональное общение и профессиональные мотивы. К хорошо развитым компетенциям относятся эмпатия, коммуникативные способности и профессиональные ценности.

Общая картина развития универсальных и полифункциональных компетенций очень схожа: подавляющее большинство студентов на-

ходятся на продвинутом уровне развития. Несколько иная картина получена при изучении уровня развития функциональных компетенций: большинство студентов 5 курса (62 %) находятся на элементарном уровне, на начальном уровне 19 %, на низком уровне – 5 %, на продвинутом уровне только 14 % пятикурсников. Высокого уровня развития функциональных компетенций не было выявлено ни у одного пятикурсника.

Среди хорошо освоенных функциональных компетенций студенты-пятикурсники называли психодиагностическую, консультативную, просветительскую компетенции, среди недостаточно хорошо освоенных – экспертную, психокоррекционную, и экстренную компетенции. Среди блоков функциональных компетенций наиболее слабо освоенным оказался деятельностный блок, наиболее освоенными оказались блоки фундаментальных и методических знаний. Особенно сильный разрыв между теоретическими и практическими блоками отмечаются в консультативной и исследовательской компетенциях.

Полученные нами данные позволили нам сформулировать следующие выводы.

1. Основная масса студентов – выпускников психологических специальностей (72 %) обладает продвинутым уровнем развития ПК, и 28 % студентов обладает элементарным и начальным уровнем развития ПК. Высокий уровень развития ПК не выявлен. Необходимо выявлять причины недостаточно высокого развития ПК студентов и создавать условия, способствующие развитию профессиональной компетентности студентов в период их обучения в вузе для повышения качества профессионального образования.

2. Существует несколько причин недостаточно высокого уровня развития ПК студентов-психологов выпускных курсов.

Недостаточно высокое развитие универсальных компетенций может быть связано с тем, что в процессе профессионального обучения их формированию и целенаправленному развитию уделяется мало внимания. Становление личности будущего специалиста протекает стихийно. Необходимо использовать в процессе обучения студентов методы, стимулирующие развитие личности профессионала, способствующие развитию универсальных профессиональных компетенций будущих специалистов.

Недостаточное развитие полифункциональных (социономических) компетенций может быть обусловлено, во-первых, изначально низким уровнем социономических компетенций некоторых студентов, отсутствием профессиональной направленности к психологической деятельности и необходимых профессионально важных качеств. Это

следствие отсутствия элементарного профотбора на психологическую специальность, и слабо развитой системы профессионального ориентирования в школах и вузах. Недостаточная мотивация студента тормозит развитие его ПК. Во-вторых, в процессе профессионального обучения недостаточно внимания уделяется развитию профессионально важных качеств и ценностно-смысловой сферы будущего специалиста-психолога. Наблюдается увлеченность технологиями в ущерб формированию личности профессионала. Необходимо использовать методы, развивающие социомические компетенции, использовать методы рефлексии, методы развития профессионального мышления, профессионального самосознания, развивать ценностно-смысловую сферу будущего специалиста.

Недостаточное развитие функциональных компетенций имеет самые сложные причины. Среди них и преобладание знаниевого подхода в обучении, теоретического материала над отработкой практических навыков и умений; и несовершенство программы обучения, где таким видам деятельности психолога как экспертная, коррекционная и экстренная психологическая помощь уделяется недостаточное внимание; и отсутствие ориентировочной основы профессиональной деятельности в виде модели специалиста на основе освоения профессиональных компетенций; и мн.др.

Наша задача стоит в поиске возможных путей преодоления этих сложностей, а также изучении и создании психологических условий оптимизации процесса обучения студентов-психологов в вузе с целью формирования и развития у них более высокого уровня ПК.

Литература

1. Чеботарева, С. В. Компетентностная модель специалиста как ориентир в профессиональном образовании [Текст] / С. В. Чеботарева // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : материалы VII Всерос. науч.-практ. конференции. – М.–Челябинск, 2008. – С. 54–62.

2. Чеботарева, С. В. Компетентностная модель специалиста в высшем профессиональном образовании [Текст] / С. В. Чеботарева // Проблемы многоуровневого образования : материалы XIII межд. науч.-метод. конф. – Н. Новгород : ННГАСУ, 2009. – С. 158–160.

РАЗДЕЛ 4

Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ

ХОДУНОВА Л. Н.

г. Магнитогорск Челябинской обл., Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Центр детского творчества Орджоникидзевского района»

Инновационная деятельность является одним из механизмов развития учреждения, которое обеспечивает его статус и степень доступа к различного рода ресурсам. Содержание и основные направления инновационной политики муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Центр детского творчества Орджоникидзевского района» города Магнитогорска определяются основными положениями Национального проекта «Образование» и Межведомственной программы развития системы дополнительного образования детей до 2010 года.

Цель политики модернизации дополнительного образования детей в среднесрочной перспективе состоит в создании условий для активного включения детей и молодежи в социально-экономическую, политическую и культурную жизнь общества, обеспечение конкурентоспособности человеческих ресурсов России. Указанная цель достижима, если в ближайшие годы обеспечить современное качество, доступность и эффективность дополнительного образования на основе сохранения лучших традиций внешкольного и дополнительного образования.

Приоритетными направлениями инновационной деятельности учреждения являются:

- информатизация деятельности учреждения;
- проектно-практическая деятельность как механизм повышения качества дополнительного образования.

В рамках реализации целевой программы «Информатизация деятельности учреждения» можно выделить ряд ключевых моментов:

1. Совершенствование материально-технической базы (приобретены, смонтированы и используются 3 компьютерных класса на 19 ПК, 8 АРМ, 3 экрана, 2 проектора, ноутбук).

2. Повышение квалификации педагогов дополнительного образования на 63 %, повышение ИКТ – компетенции на 46 %. Создание педагогами и воспитанниками продуктов, пополняющих банк методических разработок по предметам.

3. Создание единой информационной сети ОУ. Организация работы всех участников образовательного процесса в информационной среде ОУ (установлен Интернет и электронная почта, создан и систематически обновляется сайт учреждения, создана локальная сеть внутри учреждения).

Внедрение инновационной педагогической технологии проектно-практической деятельности (И. С. Павлов, доктор экономических наук, кандидат психологических наук, А. И. Парамонов, кандидат педагогических наук и др.) позволило выйти на качественно новый уровень:

1. МОУДОД «ЦДТОР» присвоен статус городской опытно-экспериментальной площадки по теме: «Социальное проектирование как механизм повышения качества дополнительного образования».

2. Педагогическими работниками учреждения систематически обобщается и представляется опыт внедрения логики проектно-практической деятельности на городском, областном и всероссийском уровнях.

3. Повысили свою квалификацию по проблемам проектно-практической деятельности 12 педагогических работников.

4. Сформирован банк проектов по итогам внутреннего конкурса «Лучший предпринимательский проект МОУ ДОД «ЦДТОР».

5. Продумана система стимулирования педагогической инициативы. Руководители проектов получают 20 % надбавки.

В связи с инновационной деятельностью учреждения усиливается роль психолого-методической службы, состоящей из специалистов высокой квалификации, владеющих технологиями организации проектно-практической деятельности. Центральная деятельность

службы – формирование следующих типов профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования:

- исследование, направленное на развитие педагога дополнительного образования, его способностей быстро ориентироваться в деятельности и ресурсных возможностях;
- проектирование, направленное на построение принципиально новых и потенциально новых пространств деятельности;
- стратегирование, направленное на становление педагога дополнительного образования в качестве субъекта собственной деятельности, умеющего соотносить ее содержание со своими ценностными установками и разнообразием множества социальных позиций.

Исходя из типов профессиональной деятельности педагогов дополнительного образования, условно можно выделить несколько направлений деятельности психолого-методической службы.

Психолого-педагогическое сопровождение – приоритетное, так как является составной частью формирования процесса инновационной деятельности педагогов дополнительного образования. Оно решает задачи формирования ряда способностей педагогов дополнительного образования:

- рефлексии, понимания и анализа собственной деятельности;
- проектирование педагогической деятельности, основанной на выделении своих приоритетных целей и соотносении этих целей с целями системы дополнительного образования;
- умение строить коммуникации с воспитанниками, родителями и коллегами;
- умение строить кооперацию с внешней средой и использовать ее как механизм развития собственной педагогической деятельности.

Методическое сопровождение направлено на развитие умений педагога дополнительного образования:

- проектировать как образовательную программу творческого коллектива, так и программу собственной деятельности;
- разрабатывать адекватное содержание дополнительного образования и соответствующих современных технологий, в том числе информационно-коммуникативных;
- включать детский коллектив в проектно-практическую деятельность;
- использовать современные электронные учебно-методические материалы, а также составлять учебно-методические комплексы в целях повышения качества дополнительного образования;

- анализировать ситуацию в творческом коллективе, выявлять перспективы развития.

Психологическое сопровождение направлено на развитие умений педагога дополнительного образования:

- оценить свой творческий потенциал;
- учитывать психологические особенности личности в педагогической деятельности;
- выявлять психологические особенности личности.

Информационное сопровождение направлено на развитие умений педагога дополнительного образования:

- использовать цифровые образовательные ресурсы;
- внедрять дистанционное образование;
- получать информацию посредством сети Интернет.

Исходя из концепции развития и основных стратегических позиций, необходимы рефлексивно-содержательное управление и экспертиза деятельности как условие формирования единого образовательного пространства.

При всем многообразии проблемных вопросов, связанных с развитием содержания дополнительного образования, принципиально важными на сегодняшний день являются два направления:

- формирование единого образовательного пространства, которое позволило бы включить воспитанников учреждения в процессы исследования, проектирования, стратегирования;
- экспертиза происходящих как на уровне структурных подразделений и детских клубов, так и на уровне деятельности учреждения в целом процессов, связанных с наращиванием качества дополнительного образования.

Основным смысловым контекстом формирования единого образовательного пространства является то обстоятельство, что единственно возможным условием сохранения и развития социальной функции и миссии дополнительного образования может быть лишь его целенаправленное, активное и самостоятельное вхождение во внешнее пространство деятельности. Именно отсюда вытекает постановка вопроса о социальном партнерстве, предполагающем равноправное и взаимовыгодное взаимодействие учреждения с субъектами социума.

СТАНОВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА ОТ ПОИСКОВО-ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ЭТАПА ДО ОБОБЩЕ- НИЯ И ДИССЕМИНАЦИИ ОПЫТА

КОЖЕВНИКОВА Е. В., КОВТУН С. Ю.

г. Новокузнецк Кемеровской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 61

Педагогический коллектив осуществляет свою деятельность в рамках инновационного проекта по теме: «Организация здоровьесберегающей образовательной среды МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 61», ее влияние на развитие микросоциального пространства образовательного учреждения». Целью реализации научно-исследовательской деятельности является разработка и апробирование модели образовательной здоровьесберегающей среды школы № 61 в условиях микросоциального пространства. Актуальность эксперимента продиктована тем, что сохранение и развитие здоровья детей и подростков сегодня является приоритетной задачей органов образования и любого образовательного учреждения. Концепция Модернизации российского образования, Национальный проект, муниципальная программа «Образование и здоровье» нацелены на то, что образовательные учреждения должны выступать сегодня в особой роли своеобразных здоровьесберегающих центров, деятельность которых была бы направлена не только на социальную защиту, но и сориентирована на развитие, формирование и сохранение здоровья обучающихся, а в нашем случае должна оказывать влияние на микросоциальное пространство. Наша школа входит в инновационное пространство Орджоникидзевского района города Новокузнецка, является центром здоровьесберегающего микросоциального пространства в условиях микрорайона, имеет устойчивые партнёрские договорные отношения с учреждениями здоровьесберегающей направленности.

На первом этапе эксперимента – поисково-теоретическом (2005-2006 гг.) – была поставлена цель: приобщить школу и каждого учителя к здоровьесберегающим технологиям. Были созданы структуры по апробации эксперимента: педсовет, НМС, МО (разработка темы по здоровьесбережению). Параллельно теории шла практика: создана программа родительского лектория «Проблемы формирования устойчивой мотивации на ЗОЖ современных школьников», программа для 5-8 классов «Здоровье современного школьника» (факультативный курс), программа творческого самовыражения школьников и др. Данную проблему невозможно решать без укрепления связи с микросоци-

альным пространством, поэтому первыми нашими внутренними партнерами стали родители

Задачи на данном этапе: установить партнерские отношения педагогов, родителей и детей; создать атмосферу взаимоподдержки и общности интересов, создание единого социокультурного пространства.

Видами деятельности, обеспечивающими партнерские отношения, стали: программы совместной деятельности детей и родителей; социально-правовые и медико-педагогические занятия для родителей (лектории, практикумы); праздники; благотворительные акции для семей, в которых воспитываются дети-инвалиды, малообеспеченные дети; родительские собрания на параллелях и педагогические советы, и многое другое.

Анализ условий образовательной среды показал, что своими силами решить эти проблемы было бы крайне трудно. Необходимо развивать социальное партнерство как мощный ресурс, способный обеспечить устойчивое развитие внутришкольной здоровьесберегающей среды. В основу деятельности был положен принцип согласования деятельности по здоровьесбережению.

Таковыми учреждениями для нас на сегодняшний день являются:

1. Районный центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции «Образ». В процессе совместной деятельности нами реализуется программа родительских лекториев и практические занятия, предусматривающие рассмотрение вопросов в области обучения и воспитания, социально-психологической адаптации подростков к новому социальному статусу, в области психофизиологических особенностей, а так же рассмотрение вопросов, волнующих родителей в процессе самоопределения их детей относительно выбора профиля обучения. Создание мониторинговой, коррекционно-развивающих программ, организация и проведение совместных просветительских мероприятий по вопросам здоровьесбережения в условиях микросоциума – это далеко не все направления нашей совместной деятельности.

2. Учреждение дополнительного образования «СЮТ-2». Результаты исследований, проведенных совместно с педагогами данного учреждения, позволяют сделать вывод о том, что идеи здоровьесбережения, здоровьесотворчества, над которыми работают наши педагогические коллективы в условиях единого микросоциального пространства, для нас просто необходимы.

3. Учреждение дополнительного образования спортивной направленности «Детско-юношеский клуб физической подготовки № 9». Педагогами клуба и учителями физической культуры разработаны программы спортивно-оздоровительной деятельности для обучаю-

щихся нашей школы, которые в свою очередь являются воспитанниками клуба.

4. Городская станция юных натуралистов организует внеклассные занятия экологической и здоровьесберегающей направленности. Их занятия формируют экологическую культуру: обращенность в будущее, которая предполагает и заботу о настоящем, отказ от любых действий, которые могут подорвать возможности существования будущих поколений, меру ответственности перед потомками за состояние окружающей среды.

Таким образом, развиваются отношения «школа – учреждения ДО», при которых происходит интеграция интересов, когда одни получают здоровую личность: способную к саморазвитию, самоопределению и самореализации, другие – самоактуализированную, то есть востребованную для себя и окружающих.

5. Широкое распространение в ОУ получают разнообразные общественные объединения, способствующие включению детей и подростков в новые социальные отношения, их самореализации, проявлению и развитию гражданской и нравственной позиции, социализации личности:

- молодежное объединение «Молодая гвардия»;
- социальное проектирование.

Среди активных методов организации социокультурной деятельности подростков мы большое внимание уделяем социальному проектированию, так как социальное проектирование означает самостоятельный выбор той деятельности, которая больше всего соответствует интересам и способностям самого подростка, когда он получает реальный шанс участвовать в решении своего дома, двора, района, города и т.д.

На втором этапе – поисково-экспериментальном (2006-2008 гг.) – началось внедрение здоровьесберегательных технологий в воспитательно-образовательный процесс. При всей значимости партнерства с ДО появилась необходимость в дополнительных ресурсах во взаимоотношениях здоровьесберегающего содержания – выхода в макросоциальное пространство: Городскими партнерами стали ИПК, КОиН, институт гигиены, студенты спортфака КузГПА.

Студенты спортфака КузГПА, проводящие научные исследования, пополняли мониторинговую базу по уровню здоровья (их работы получили высокую оценку).

Контакты с кафедрой здоровья ИПК, институтом гигиены связаны с научно-методическим и технологическим обеспечением развития образовательного процесса: проведение научно-практических

конференций, круглых столов, семинаров на базе школы. Сотрудничество с наукой дало возможность осуществить обеспечение механизмов управления здоровьесбережением.

Таким образом, социальное партнерство позволяет расширять здоровьесберегающую среду ОУ, так как в ее основе лежит ориентация на запросы и потребности социума.

На третьем этапе – завершающем (втором констатирующем, 2008-2009 гг.) – опыт социального партнерства инновационной площадки поставил перед нами задачу изучить, обобщить и предъявить наш опыт различным целевым группам (педагогическому и научному сообществу, социуму, общественности). Таким образом, диссеминация нашего опыта здоровьесберегающей деятельности – это уровень регионального и российского партнерства.

Сегодня координация деятельности учреждений здоровьесберегающей направленности нашего микросоциального пространства – это:

- организация внешкольной воспитательной работы (праздники, детские объединения);
- дополнительные образовательные услуги (кружки, секции, студии);
- организация исследовательской работы детей (краеведческая и др.);
- организация досуга детей;
- консультативно-обучающая работа специалистов (логопед, психолог, дефектолог, социальный педагог, массажист, инструктор ЛФК);
- организация медико-социального и психолого-педагогического сопровождения детей;
- программа социальной адаптации детей.

ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

ШАМАРДИНА Т. А.

с. Кичигино Челябинской обл., Муниципальное дошкольное
образовательное учреждение детский сад № 24

Образование как социальная сфера весьма зависима от социума, от политических и экономических условий в стране, от состояния в образовательном пространстве.

Вслед за политическими и социально-экономическими изменениями в образовательной сфере наблюдаются новшества, которые еще несколько лет назад были мало присущи этой области, а теперь распространяются весьма широко. Те процессы, что сегодня происходят в образовании, и носят название инноваций.

Происходящие изменения в системе дошкольного образования обусловлены объективной потребностью в изменениях образовательной системы в целом. Основным механизмом таких перемен является поиск и освоение инноваций, способствующих качественным изменениям.

Сегодня термины «инновация», «инновационная деятельность», «инновационный процесс» стали привычными для педагогов-дошкольников. В настоящее время в понятие «педагогическая инновация» вкладывают изменения, направленные на улучшение и развитие воспитания и образования. В целом, есть основания утверждать, что развитие инновационной деятельности – одно из стратегических направлений в образовании.

Среди некоторых практиков бытует мнение, что любые новшества – это «хорошо забытое старое» и в практике так или иначе уже встречалось. На наш взгляд, такие утверждения носят скрытый протест против инноваций.

Безусловно, образование, по своей сути, инертно, изменения в нем происходят намного медленнее, чем в экономической и политической сферах. Особенность еще и в том, что изменения в образовании не могут быть революционными, потому что необходимо заботиться о сохранении всего позитивного, что уже имеется в педагогической культуре. Образование как наука создает «вечные» ценности, хотя в новых современных условиях они переосмысливаются, видоизменяются.

Можно выделить четыре источника возникновения инноваций в дошкольном образовании:

1. Распространение движения педагогов-новаторов, декларирующих идею педагогики сотрудничества.
2. Пропаганда деятельности коллективов, связанных с разработкой методологических проблем образования.
3. Активное развитие высокотехнологического производства.
4. Активная деятельность Институтов власти, отечественных и зарубежных фондов, поддерживающих различные образовательные инициативы.
5. Противоречие между желаемым и реальным результатом деятельности.

На сегодняшний день, когда заработали механизмы внедрения новаций в образовательные учреждения, эйфория прежних лет уступила место вдумчивому анализу инновации как явления современной педагогической действительности. В приоритетах стоит качество образования.

Инновации все больше приобретают характер массового явления. Правда результаты их далеко не однозначны как по сути, так и по реализации.

Анализируя характер внедрения инноваций в различных образовательных учреждениях, можно сделать обобщающие выводы:

- современные педагогические коллективы находятся на разных этапах нововведения, а именно: одни уже вышли на результат и готовы к экспертизе, другие находятся в стадии апробации инноваций, но есть и такие коллективы, где без «стимулирования сверху» бездействуют, в результате новые программы существуют как бы сами по себе и педагоги действуют по старинке.

- различна интенсивность перехода и внедрения нововведений: одни коллективы двигаются значительно быстрее и получают положительный результат, так как имеют четкую концепцию преобразования, другие, понимая инновацию как экспериментальную деятельность, значительно медленнее.

- наблюдается неравномерность развития инновационной деятельности: в одних коллективах новшества охватывают управление, методическую работу, образовательный процесс, то есть в целом учреждение, в других инновации внедряются по различным элементам педагогической системы.

Обобщая вышеизложенное об активизации инновационных процессов, важно отметить, что перед руководителем образовательного учреждения встают новые задачи:

1. Управление инновациями в образовательном учреждении;
2. Обеспечение всех аспектов готовности образовательного учреждения к осуществлению инновации;
3. Организация подготовки кадров к участию в инновационных процессах;

Все это предполагает повышение компетентности самих руководителей в области инноваций и управления ими.

Руководитель должен понимать и донести до коллектива, что образовательное учреждение, занимающееся нововведениями, работает в режиме развития, при этом осознавать, что инновационная деятельность не может существовать, а тем более развиваться стихийно, она требует специальной организации.

Чтобы управлять процессами, важно понять, как они действуют и по каким закономерностям развиваются.

Характерными составляющими инновации являются создание, освоение, апробация, внедрение, распространение некоего новшества. Происходит это в специфических видах деятельности, которая носит название инновационной деятельности. Субъектами инновации являются субъекты образования. Практическая реализация субъектами образования инновационной деятельности с применением специфических средств носит название инновационного процесса.

Образовательные новшества могут возникать в разных сферах образовательного процесса: в содержательной, технологической, социально-педагогической и т.д.

Инновационная деятельность осуществляется субъектами образования целенаправленно. Субъекты инновации осознают цель и стремятся к ее достижению. Активность – неперенный атрибут инновационной деятельности. Это обусловлено тем, что инновационная деятельность в отличие от традиционной всегда требует больших усилий и затрат внутренней потребности в достижении нового.

Субъекты инновационного процесса либо создают новый объект, либо используют его в образовательных целях. Инновационная деятельность всегда результативна, и результатом ее является прогрессивное изменение в сфере образования. Значима она и тем, что участие субъектов в инновационной деятельности оказывает качественное преобразующее воздействие на самих субъектов.

Инновационная деятельность продуктивна, тесно переплетается с исследовательской деятельностью. При этом максимально актуализируются потенциальные возможности субъектов, создаются благоприятные условия для самореализации педагогов.

Кризисное время рождает в нашей педагогической системе не столько ожидание «перемен сверху», сколько ощущение необходимости собственных изменений.

В настоящее время детскому саду нужен педагог, способный строить работу с детьми на основе прогрессивных технологий и новых программ. Он должен быть творцом педагогического процесса, обладать гибким мышлением, умело использовать инновации.

Изучением инновационных процессов и их восприятия занимался американский исследователь Э. Роджерс, полагавший, что педагог не готов сразу принять новшество, ему необходимо пройти несколько этапов подготовки к осознанию и принятию. Оказываясь перед необходимостью самоопределения, педагогу важно осознать:

- в чем его цели и задачи;

- как он будет организовывать педпроцесс;
- какими будут критерии успешности его деятельности.

Роджерс также определил, что при любой инновации в образовательном учреждении субъекты педагогического процесса делятся: на новаторов (2,5 %), ранних реализаторов (13,5 %), предварительное большинство (34 %), позднее большинство (34 %), колеблющиеся (16 %). Он также утверждает, что каждое учреждение находится на разной ступени внедрения инноваций. Как следствие, инновационная практика учреждений несравнима друг с другом.

Предпосылками возникновения новшеств в нашем педагогическом коллективе стали следующие причины:

- поиск активных путей решения существующих проблем в образовании нашего детского сада;
- неудовлетворенность руководителей, некоторых педагогов достигнутыми результатами, стремление их улучшить;
- возрастающие запросы родительской общественности;
- стремление коллектива повысить качество предоставляемых услуг в дошкольном учреждении.

Цель инновационной деятельности нашего учреждения заключается в формировании педагога с положительным отношением к инновации, способного создавать новшества в образовательно-воспитательном процессе, заниматься инновационными процессами и грамотно выстраивать свою инновационную деятельность.

Инновационная деятельность в нашем учреждении состоит из нескольких этапов.

Организационный этап. После изучения литературы по проблемам дошкольного образования, Конвенции о защите прав ребенка, концепций новых программ в ДООУ был проведен анализ имеющихся условий, запросов родителей воспитанников, профессионального потенциала педагогов. Вследствие этого педагогическим коллективом была выбрана для апробации и внедрения в работу программа Т. Н. Дороновой «Радуга». Была разработана система мер, направленных на успешную реализацию проектируемых преобразований.

Руководителями ДООУ были составлены «Программа развития учреждения», «Программа по здоровьесбережению», которые основаны на тенденциях перспективах развития образовательного учреждения, социальном заказе, с учетом региональных требований и приоритетов.

Аналитическая деятельность по выявлению состояния образовательных процессов, материальной базы учреждения, квалифицированному уровню работников, обширная работа по изучению потенциала учреждения (личностного, кадрово-квалификационного, мате-

риально-бытового, информационного) способствовало созданию План-Программы по инновационной деятельности учреждения, а затем персональных планов развития инновационной деятельности каждого педагога.

Инновационная деятельность изменяет традиционную управленческую пирамиду и во главу угла ставит педагогов и воспитанников, родителей воспитанников и руководителей учреждения, сотрудников, их профессиональные запросы и потребности. Не административный нажим становится движущей силой развития учреждения, а реальный творческий потенциал педагогов, их возможности раскрыть потенциальные возможности воспитанников.

В основу управления мы заложили принципы самоуправления и соуправления, что способствовало становлению субъект-субъектных отношений в системе «руководитель – педагог – ребенок – родитель».

Важной задачей стало делегировать часть полномочий педагогам. Для решения поставленной задачи были разработаны локальные акты: Положение о Совете педагогов, о Едином методическом дне, о Творческой группе, о материальном, моральном стимулировании и т.д.

Практический этап. Разработка стратегии учреждения сложный и емкий этап разработки Программ. Деятельность по реализации Программы развития в образовательном учреждении, по сути, инновационна.

Для успешной реализации программ в нашем детском саду созданы условия, способствующие желанию педагогов трудиться эффективно. Уважительное отношение, признание и одобрение результатов труда, создание возможности для творческого и делового роста, моральное и материальное стимулирование побуждают педагогов к инновационной деятельности.

Системное видение каждого участка управления и в первую очередь внутрисадовской методической работы – одно из важных качеств современного руководителя ДООУ и его заместителей. Эффективная система методической работы в детском саду – важнейшее условие развития инноваций.

Методическая работа – это часть системы работы с кадрами, часть системы управления педагогическим процессом, часть системы повышения квалификации педагогов, их непрерывного образования. Она может быть построена на основе различных аспектов

Так, например, управленческий аспект позволяет построить систему в виде взаимосвязи элементов: программирование – планирование – организация – регулирование – контроль – анализ – стимулирование – коррекция. При этом важна органичная взаимосвязь всех аспектов.

Многоаспектное видение методической системы позволяет руководителю «высветить» слабые места и добиваться эффективности.

Важно помнить руководителю ДОУ, что необходимо продумать оптимальный вариант системы методической работы для своего конкретного учреждения. Зачастую слепое копирование приводит к тому, что в одних детских садах методические системы эффективны, а в других не приводят к высоким результатам.

На практике управлять означает создавать условия, обеспечивать максимально возможное достижение поставленных целей.

В нашем учреждении решались вопросы повышения квалификации педагогов и обучения работе с компьютером через курсы повышения квалификации в городе Челябинске, в ММЦ (межшкольном методическом центре) п. Увельский и непосредственно в детском саду. В настоящее время 100 % педагогов учреждения повысили квалификацию и овладели компьютером.

Управление на практическом этапе направлено на совершенствование теоретического и практического материала. Участие в инновационной деятельности преобразует профессиональные качества работника, поскольку он овладевает новым содержанием, новыми средствами, новыми видами деятельности.

Как руководитель, особое внимание в плане повышения квалификации уделяю тем педагогам, которым присуща потребность в инновационной деятельности или имеющим заметный потенциал в этой сфере. Значительное внимание в педагогическом коллективе нашего детского сада уделяется и самообразованию. Творческой группой педагогов был разработан «Портфолио педагога», благодаря которому воспитатели грамотно оформляют свою педагогическую деятельность.

Самообразование в инновационной деятельности – фундаментальная способность педагога становиться подлинным субъектом своего преобразования. Для эффективности ведения деятельности педагоги в своем «Портфолио» определяют цель, планируют процессы, формы работы, подбор необходимой литературы.

Развитие рефлексии – следующее управленческое направление работы с педагогами. Самооценка дает четкое представление о способностях, о том, что необходимо совершенствовать. Анализируя открытые просмотры, праздники и развлечения, взаимопроверки, своим воспитателям мы предлагаем не только оценить коллег, но и дать самооценку своей деятельности.

В сопоставлении оценок ярко выявляется объективное видение удачных приемов организации деятельности, способов подачи мате-

риала, педагоги находят наиболее оптимальные и эффективные формы работы в дальнейшем.

Эвристический поиск – одно из направлений управления по реализации инноваций. Воспитатели моделируют в ролевых играх приемы и упражнения на взаимодействие с детьми; находят лучшую организацию детской и педагогической деятельности. В проводимых смотрах-конкурсах педагоги представляли атрибуты к современным сюжетно-ролевым играм, подбирали множество вариантов применения предметов-заместителей, развивая свои творческие способности.

Популярностью в нашем детском саду пользуются различные тренинги. Участие в коммуникативных тренингах способствует взаимодействию, совершенствует культуру общения, Тренинги помогают находить новые решения профессиональных задач.

Новшеством в методической работе нашего учреждения стала организации семинаров-практикумов для младших воспитателей, сотрудников. Большой отклик нашли такие мероприятия, как «Педагогическая гостиная «Я в моей профессии», мастер-классы по этикету, организации питания, сервировке стола, формированию трудолюбия.

Обобщающий этап. Управленческая работа направлена на подведение итогов инновационной деятельности.

Детский сад является базовым по программе Т. Н. Дороновой «Радуга». Педагоги обобщают свой педагогический опыт, развивая при этом рефлексию, умение логически выстраивать этапы своей деятельности. После обобщения Передовой педагогический опыт рекомендуется к распространению в коллективе среди коллег, среди детских садов района.

В 2008 г. обобщенный опыт работы Н. Н. Папиловой был признан одним из лучших. Педагог стал обладателем Гранта Губернатора Челябинской области. Педагогический коллектив принимал участие в областной экспериментальной площадке по апробации проекта «Требования к содержанию и результатам деятельности ДОО по подготовке детей к обучению в школе». На базе детского сада проводятся районные методические объединения, постоянными участниками которых являются наши педагоги. Также воспитатели и руководитель учреждения являются участниками практических конференций и семинаров по проблемам дошкольного образования.

Для инновации характерно возникновение и накопление разнообразных новшеств и инициатив, которые в совокупности приводят к существенному изменению в сфере образования и трансформации его содержания и качества.

Всякая новация на пути к традиции проходит путь от созидания к внедрению. После внедрения признаки инновации утрачиваются. Исчезает элемент новизны, оригинальности. Со временем инновационные процессы становятся традиционными. Для дальнейшей работы в режиме инноваций необходимо разработать систему мер стимулирования инновационной деятельности, одной из которых должно быть формирование у субъектов образования представлений о значимости инновации, о ее роли в развитии образования.

Процесс обновления организуется людьми. Следовательно, его проектирование, освоение и поддержка будут зависеть от того, насколько грамотно педагоги и руководители учреждения спроектируют эту модель обновления образования – его будущее развитие.

ЗДОРОВЬЕ ЧЕЛОВЕКА КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СУВОРОВА Н. В.

г. Красноярск, Сибирский государственный технологический
университет

Мир подошел к третьему тысячелетию, имея в запасе как несомненные достижения в науке, так и трагические неудачи (смертоносные войны, катаклизмы природных факторов, эпидемии от неизвестных и известных заболеваний и т.д.). Происходившие в последнее время в России социально-экономические процессы привели, несмотря на повышение благосостояния большей части населения, к ухудшению качества его жизни и здоровья и, как результат, кризисной демографической ситуации, граничащей с катастрофой, и появившимися в связи с этим крупными проблемами на пути интенсивного развития страны.

Количественные и качественные параметры человеческого потенциала страны приближаются к границе, когда не может быть обеспечено решение задач собственного развития и воспроизводства, развития экономики.

Будущее как в России, так и в мире, безусловно, за молодым поколением. А истина гласит, что только здоровый человек с хорошим самочувствием, оптимизмом, психологической устойчивостью, высокой умственной и физической работоспособностью способен активно жить, успешно преодолевать трудности.

Здоровье человека – это прежде всего процесс сохранения и развития его психических и физиологических качеств, оптимальной продолжительности жизни. Если учесть, что функциональные возможности организма человека и его устойчивость к неблагоприятным факторам внешней среды в течение всей жизни изменяются, то можно говорить о состоянии здоровья как о динамичном процессе, который также улучшается или ухудшается, то есть об ослаблении или укреплении здоровья в зависимости от возраста, пола, профессиональной деятельности, среды обитания. Человек стал потребителем, а не производителем своего здоровья [5].

Несмотря на все расширяющуюся сферу медицинского обслуживания, ее широкомасштабные мероприятия – стремление к всеобщей диспансеризации, к массовым формам физической культуры, увеличению числа медперсонала, клиник, больниц, курортов, домов отдыха и т.п. – количество людей, имеющих отклонения в здоровье, не уменьшается. Однако общеизвестно, что главной и самой серьезной причиной являются нерациональный образ жизни, неоптимальное использование сегодняшних достижений в науках о человеке, о его резервах, психофизиологических, физических возможностях.

Обратимся к результатам конкретных исследований здоровья человека, факторов, влияющих на его состояние, и убедимся, что здоровье человека зависит от: состояния медицины – на 10 %; влияния экологических факторов – на 20-25 %; генетических факторов – на 20 %; условий и образа жизни – на 50 % [7].

Под здоровым образом жизни понимаются используемые формы повседневной жизнедеятельности, которые соответствуют гигиеническим принципам, усиливают адаптивные возможности организма человека, способствуют восстановлению, поддержанию и развитию его резервных уровней, а также выполнению профессиональных функций [1; 2].

Одним из методологических подходов к определению сущности понятия «здоровья» и принципов здорового образа жизни является рассмотрение основных аспектов здоровья с точки зрения дуальности происхождения человека – биологическое и социальное в человеке, диалектика соотношения биологического и социального, развитие и саморазвитие и другие, раскрывающие понятие генофонда (характер и реализация его), состояние окружающей среды (природной, социальной, производственной), образ жизни в широком смысле слова (культура потребления труда, качество восстановления трудоспособности, то есть уровень материальных и культурных потребностей), формиро-

вание здорового образа жизни (то есть культура питания, двигательная активность, вредные привычки, межличностные отношения и т.д.) [2].

В отечественной науке вопрос о природе человека, то есть о соотношении биологического и социального имеет большое значение для характеристики здоровья.

В раскрытии диалектики биологического и социального в настоящее время сделано много не только философами, но и представителями конкретных наук. Исходной позицией является признание очевидности сочетания в человеке и социальных и биологических сторон, взаимообуславливающих единство, но при различном вкладе каждой составляющей в процесс развития. Подступы к решению проблемы социальной сущности человека отражены в трудах известного немецкого философа Макса Шелера, в которых он утверждал, что сущность человека есть то, что называется антропологией: «...Это наука о метафизическом сущностном происхождении человека, о его физическом, психическом и духовном началах в мире, о тех силах и потенциях, которые им движут и которые он приводит в движение: это наука об основных направлениях и законах его биологического, психологического, духовно-исторического и социального развития, а также их сущностных возможностях и их реальностях».

Человечество никогда не располагает абсолютно достаточными условиями своего биологического существования, что делает необходимым непрерывное социальное развитие общества. «Проблема сущности человека, как и проблема его природы, принадлежат к разряду «вечных» научных задач, поскольку меняются природные условия бытия человека и социальные факторы его жизнедеятельности. Сущность человека составляет совокупность всех его необходимых свойств и связей, взятых в их естественной взаимозависимости во всей его жизнедеятельности...» [4].

Сейчас существуют три концепции: биологизаторская, социологизаторская и интегральная. Основу концепции интегральной социальной природы (сущности) человека составляет смена детерминант развития и смена системных оснований психических качеств. Основой понимания развития как самодвижения является диалектико-материалистический принцип, требующий рассмотрения биологического и социального как звеньев системной детерминации единого процесса развития человека. Биологическое неотделимо в человеке от социального, однако уникальность вида *Homo sapiens*, как отмечает Н. П. Дубинин, обусловлена тем, что в отличие от животных этот вид имеет две программы развития: генетическую и программу социального наследования. Причем полная реализация биологической органи-

зации человека возможна в условиях им же самим созданной среды, а его генотип обеспечивает возможность восприятия социальной программы. В. Н. Филиппов отмечает, что «...социологическая концепция сыграла и свою отрицательную роль, особенно в педагогическом процессе школы, всех ее уровней, форм обучения и воспитания. Там, где основной упор делали на роль социальной среды в становлении и развитии человека, его духовных способностей, там, как правило, отодвигали в сторону все природные задатки и индивидуальные характеристики человека» [7].

Г. И. Царегородцев и В. Г. Ерохин, рассматривая медицинские аспекты социально-биологической составляющей здоровья, выделили три группы явлений или факторов: первая – прямое влияние социальных факторов на биологию человека (техногенные факторы, перед которыми человек беззащитен), вторая – опосредованное влияние социальных факторов (акселерация, аллергизация, невротизация и др.), третья группа – факторы биологического содержания социальные по своей сущности (курение, алкоголизм, наркомания, токсикомания, половая распущенность, девиантное поведение и т.д.) [9]. Именно последняя группа факторов определяет образ жизни человека.

Следовательно, развиваясь под влиянием социальных факторов, но по собственным специфическим законам, биологическая основа человеческого существования предъявляет специфические требования к социальным факторам развития, с которым общество должно соотноситься. Следовательно, необходимо широкое развертывание конкретных и позитивных исследований взаимосвязи социальных и эволюционно-генетических факторов в процессе становления индивидуального и исторического развития человека, включая проявление его высших духовных свойств, запечатлевшихся в культуре, этических ценностей человечества.

Другим не менее значимым, подходом к проблеме сохранения и укрепления здоровья человека выступают различия в состоянии здоровья разных людей в зависимости от их принадлежности к разным социальным группам и разным уровням благосостояния. По данным некоторых исследователей, причиной разного состояния здоровья может быть различный уровень интеллекта. Группа британских ученых из Совета по медицинским исследованиям изучила взаимосвязь между IQ и состоянием здоровья мужчин и женщин, живущих в Шотландии. Исследование было начато в 1987 году, когда каждому из наблюдаемых было по 56 лет. В течение 17 лет ученые контролировали состояние здоровья этих людей. Как и ожидалось, у тех испытуемых, которые были материально обеспечены хуже остальных, был наибольший

риск заболеть и умереть. Но исследование также показало, что есть существенная взаимосвязь между уровнем IQ и состоянием здоровья человека. Есть мнение, что IQ определяет поведение человека, а поведение зачастую является причиной различных заболеваний. К примеру, люди, у которых в детстве был выше уровень IQ, чаще бросали курить, чем те люди, у которых IQ был ниже [8].

С развитием интеллекта человека тесно связана степень и уровень информатизации окружающего пространства. Особенно актуальным это становится в образовательной практике, так как за период обучения человека на разных образовательных ступенях информационный поток огромен и многообразен [8].

Современными исследователями была выдвинута гипотеза о том, что восприятие информации из внутренних сред организма участвует в повышении устойчивости к отрицательному воздействию на здоровье человека внешнего потока информации.

По результатам проведенного анализа социально-медицинских, статистических показателей здоровья населения России, сделан вывод о том, что наблюдаемое увеличение заболеваемости и инвалидности в связи с психическими расстройствами – прямо, а увеличение заболеваемости болезнями системы кровообращения, рост смертности и высокая доля в структуре смертности информационно-зависимых причин – косвенно – могут быть связаны с неблагоприятной в 90-е гг. XX века информационной средой в России и свидетельствовать о процессах отрицательного воздействия информации на здоровье населения России.

С возникновением человека и общества генетическая информация утрачивает свое главенствующее значение в жизнедеятельности вида человек. Она заменяется социальной информацией, развитие которой определяется уже не столько естественным отбором наиболее умелых и одаренных, сколько социальными факторами, которым подчиняется и общебиологический процесс.

Генетический потенциал человека ограничен во времени, причем достаточно жестко. Если пропустить срок ранней социализации, этот потенциал не успевает реализоваться и угасает. Ярким примером этого могут служить многочисленные случаи, когда младенцы, силой обстоятельств попавшие в джунгли, проводили среди зверей несколько лет. После возвращения их в человеческое сообщество они не могли уже в полной мере наверстать упущенное, не смогли овладеть речью, приобрести достаточно сложные навыки человеческой деятельности, у них плохо развивались человеческие психические функции. Это свидетельствует о том, что характерные черты человеческого поведения и

деятельности приобретаются только через социальное наследование, через передачу социальной программы в процессе воспитания и обучения, что определяет будущее состояние здоровья человека.

Р. Ф. Абдеев, рассматривая основные информационные процессы и динамику их развития, перечисляет направления их интенсификации, которые существенно влияют на здоровье человека в период его обучения:

- неуклонный рост разнообразия и объемов информационных потоков;
- увеличение темпов обработки и накопления информации в банках данных;
- увеличение скорости передачи сообщений;
- увеличение объемов новой информации;
- все более полное внедрение обратных связей и ускорение использования информации;
- совершенствование наглядности информации и удобства ее обработки и использования;
- рост технической оснащенности создателей и пользователей информации;
- унификация информационных потоков и рост доступности информации;
- формирование единого информационного пространства Земли [8].

Экспоненциальное увеличение объема передаваемой информации в социуме обозначило отдельные тенденции, которые можно связать с информацией как фактором риска: увеличение заболеваемости населения психическими расстройствами, неврозами, болезнями системы кровообращения, рост количества самоубийств, высокая доля в структуре смертности информационно-зависимых причин. Эти тенденции при своем динамичном развитии в последнее время в среднем в мировом макросоциуме, при всех условиях глобальных информационно-интеллектуальных процессов (интеллектуальная эволюция, информационная революция), были особенно выражены в России.

На современном этапе развития наук, при все возрастающей потребности формирования системы укрепления здоровья в рамках образовательной системы, задача состоит в изучении структуры здоровья и роли социально-биологических предпосылок в формировании этой структуры на этапе обучения. Социальное становится тем целостным и интегрирующим фактором, который, с одной стороны, ограничивает биологическое, а с другой – способствует совершенствованию природных задатков человека.

В соответствии с данной концепцией авторами предлагается трактовка термина «общественное здоровье» – состояние общего психического, физического и социального благополучия людей, нано-, микро-, милли-, макросоцума, формирующееся: а) наследственностью (индивидуальной, популяционной, цивилизационной); б) благоприятными составляющими окружающей среды (воздушной, водной, продовольственной, биологической, социальной, информационной, энергетической, экономической, трудовой и пр.); в) возможностями вести активный, продуктивный (свободный, интеллектуальный, творческий, эффективный) образ жизни.

Каждый человек должен сохранять, укреплять и отвечать за собственное здоровье, здоровье родных и близких. Требуется формирование у населения на основе знаний – здорового образа мыслей, от него – к мотивации на здоровье и здоровому образу действий, а от них – к здоровому образу жизни [7].

В настоящее время педагогических технологий, способных реализовать вышеизложенный подход, немного. Одной из них является Способ диалектического обучения, авторами которого являются А. И. Гончарук, В. Л. Зорина, М. И. Ботов, который запатентован в Международном центре педагогического изобретательства (Патентное свидетельство № 126 от 29.03.1996 г.) и теоретически обоснован и защищен во многих диссертационных исследованиях.

Фундаментальными теоретическими основаниями способа являются положения о:

- двойном происхождении человека (формальном – биологическом и реальном – трудовом);
- единстве деятельности и труда в учебном процессе, что проявляется на элементарном уровне в диалектике прямой и обратной связи;
- диалектике как абсолютном движении и всеобщей взаимосвязи;
- необходимости знаний философии, экономической теории, психологии и законов языка (языкознания) для проникновения в сущность учебного процесса.

Можно сказать, что все вышеперечисленные положения теории и технологии Способа диалектического обучения являются здоровьесберегающими в учебном процессе любого учебного заведения и уровня образования, поскольку имеют природную основу и реализуют основной закон экономики – максимальные результаты при минимальных затратах энергии [3].

Литература

1. Большой энциклопедический словарь [Текст] : в 2-х т. / под ред. А. А. Виноградова. – М. : Сов. энциклопедия, 1991. – Т. 1 – 288 с.
2. Большая медицинская энциклопедия [Текст] – М. : Наука, 1959. – Т. 10. – 738 с.
3. Зорина, В. Л. Оптимизация образовательного процесса в средней школе посредством способа диалектического обучения [Текст] : монография / В. Л. Зорина, В. С. Нургалеев. – Красноярск : СибГТУ, 2005. – 168 с.
4. Изуткин, А. М. Социология медицины [Текст] / А. М. Изуткин, В. П. Петленко, Г. И. Царегородцев. – Киев : Здоровье, 1991. – 178 с.
5. Казначеев, В. П. Очерки теории и практики экологии человека медицины [Текст] / В. П. Казначеев. – М. : Наука, 1983. – 260 с.
6. Краткая медицинская энциклопедия [Текст]. – М. : Сов. энциклопедия, 1972. – Т. 1. – 454 с.
7. Лисицын, Ю. П. Образ жизни и здоровье [Текст] / Ю. П. Лисицын. – М. : Знание, 1982. – 40 с.
8. Мойкин, Ю. В. 1987; Automation, work, 1984; F. FeJosefina, 1985.
9. Петленко, В. П. Валеология и мудрость здоровья [Текст] / В. П. Петленко. – СПб. : Петроградский К, 1996. – Т. 1. – 304 с.

ИННОВАЦИИ КАК АТРИБУТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ. ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СЕЛЬСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

ВЫДРИНА Л. А.

с. Маслово Челябинской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение Масловская средняя общеобразовательная школа

В настоящее время от образования требуется более существенная инновационность, состоящая в том, что инновации педагогов должны быть направлены на развитие инновационного мышления и инновационной деятельности обучаемых. Инновационному обществу нужны инноваторы, то есть люди, способные создавать и реализовывать инновационные идеи.

Образование и воспитание провозглашается приоритетной задачей государства и рассматривается как основа свободного демократического общества и как фактор экономического развития государства.

А качественное обучение становится необесцениваемой инвестицией, гарантирующей успех. Такое веление времени пришло в противоречие с традиционной системой обучения или репродуктивным типом обучения. Передача готовых знаний и алгоритмов для действия не обеспечивает формирования творческих возможностей и тех, кто учится, и тех, кто учит.

Для построения нового типа образования необходима смена самой парадигмы с информационной на смысловую. Только в этом случае обучение может ставить своей центральной задачей развитие личности всех участников педагогического процесса.

Основной целью развития личности является: способность самостоятельно ставить и отыскивать решения новых, нестандартных проблем; создавать в ходе проектной деятельности новые продукты – проекты; обучение в режиме создания новых знаний на основе ТРИЗ. При этом меняется характер и стиль взаимодействия в коллективе на демократичность, диалогичность, открытость, рефлексивность. При групповых, коллективных и проблемных методах обучения преобладающим видом деятельности ученика становится продуктивный, творческий и проблемный, а способы усвоения на основе поисковой мыслительной деятельности с рефлексией. Также меняется как функция учителя – организатор сотрудничества, консультант, управляющий поисковой работой учащихся, эмоциональная поддержка (собеседник), исследовательская, фасилитаторская (создающий условия, помощь) и экспертная роль, учитель-тренер – тьютор (tutor – англ. – частный домашний учитель, тренер, преподаватель, консультант, руководитель, человек, способный менять и меняться), так и позиция ученика: активность, наличие мотива к самосовершенствованию, наличие интереса к деятельности. Очевидно, что всем перечисленным выше требованиям может удовлетворить далеко не каждый педагог, а лишь тот, кто имеет, помимо базового педагогического образования, еще и тенденцию к саморазвитию, творческому поиску, а также развитую способность к рефлексии реальности и личностной импровизации. Главная цель такого учебного процесса – обеспечить рост творческих способностей и возможностей каждого учащегося. Для этого сам педагог должен иметь опыт творческой, авторской школы, а инновации должны быть направлены на развитие инновационного мышления и инновационной деятельности обучаемых – это требование к инновационности системы образования. Это должен знать и осознавать весь коллектив образовательного учреждения.

Перед началом инновационной деятельности следует провести анализ положения по самоопределению всех членов педколлектива

для выбора направления развития инновационного потенциала школы. Часто вне поля зрения остаются наиболее сложные и важные проблемы жизненного и личностного самоопределения человека, такие как самопознание и саморазвитие, саморегуляция и самореабилитация, самоорганизация и самообразование, а также осознание и разрешение личностных проблем, конфликтных ситуаций и овладение способами стратегического и тактического планирования. А профессиональное развитие связывается с развитием и реализацией профессиональной «Я-концепции», которая понимается как «мнение субъекта о собственном опыте», что определяет профессиональное поведение. Речь идет о профессиональном самоопределении, а в условиях повышения квалификации – это мотивированная целенаправленная деятельность педагога профессионально-творческого саморазвития, профессионального самосовершенствования в процессе овладения новыми педагогическими теориями и технологиями. Повышение квалификации и ИКТ-компетентности педагогов должно опираться на принципы открытости, компетентности, мобильности, интерактивности и креативности с верой в свои возможности. Профессиональная деятельность и судьба учителя сложны, как и окружающий мир, и требуют от него готовности к изменениям и определению своей позиции в новых условиях жизнедеятельности. Профессионально-личностное самоопределение является характеристикой всего этапа становления учителя и всей его педагогической деятельности, отражающую культурособразный и культуротворческий характер. Отсюда следует, что целостность личности педагога предполагает: уровень самосознания и ориентацию на будущее; интеллектуальную способность к созданию объективной картины мира и сформированность мировоззрения, общей культуры; осознание ценностного наполнения своего «Я»; проявление нравственной чистоты и способность к сотворчеству; сформированность потребностей и умений творческой деятельности, познавательной активности как вид социальной активности.

Началом инновационной деятельности служат мотивы, которые обязательно должны находиться под «чутким присмотром» администрации для своевременной коррекции: мотивы, основанные на ведущих профессиональных ценностях, мотивы социально-нравственного и профессионального самоутверждения. На мотивы влияют как объективные (атмосфера в обществе, управленческая модель инновационного учреждения,...), так и субъективные факторы (пол, возраст, уровень тревожности и субъективного контроля,...). Реальными помехами инновационной деятельности педагогов выступают: низкий уровень зарплаты педагогов-экспериментаторов, необъективность, фор-

мализм и непоследовательность оценки их работы со стороны администрации, перегрузка в работе и связанная с ней усталость, отсутствие творческой атмосферы в коллективе.

Особенностью сельской малокомплектной школы является небольшой педколлектив (это «+»), но зато все и вся деятельность каждого учителя на виду (это «-»), поэтому организация инновационной деятельности администрацией на уровне целого коллектива усложняется. Чтобы успешно двигаться к общей цели членам группы надо знать возможности коллег и доверять им, строго соблюдать правила вежливости при общении, поддерживать и защищать друг друга, конструктивно разрешать конфликты и споры, справляться со стрессами и раздражительностью. Доброжелательность в коллективе позволяет усваивать сведения, сообщаемые коллегами и использовать их с максимальной пользой для себя, увеличивая группу единомышленников. Это позволяет не изобретать каждому «колесо», а быстрее и качественнее продвигаться по инновационной программе учреждения, составленной администрацией совместно с коллективом.

Выполняя предыдущие этапы организации инновационной деятельности, обучение плавно переходит в русло новых технологий, где поощряется открытость, воспитывается взаимоуважение и взаимопонимание, создаются условия для роста личности учителя, а он в свою очередь создает условия для роста личности ученика. При этом интегрируются различные взгляды и школьные предметы, обучение организуется общим усилием учеников и учителей, развиваются навыки самостоятельности. К новому поколению инновационных педагогических технологий, где инновации педагогов направлены на развитие инновационного мышления и инновационной деятельности обучаемых, относится ТРИЗ-педагогика: малая наполняемость класса и небольшой педколлектив. Сотрудничество – примета нашего времени. Педагогика сотрудничества ставит на новый более гуманный и доверительный уровень отношений между участниками учебного процесса. Она строится на таких качествах как взаимоотношение, взаимопонимание, поддержка, доверие, взаимоприятие. Учебный процесс строится как поисковая, исследовательская деятельность, в ходе которой и происходит обмен мнениями, разворачиваются дискуссии, а учитель работает в исследовательско-экспериментальном режиме. Основной тенденцией в этом процессе является переход в рамках классно-урочной системы от фронтальной к индивидуальным и групповым видам работы. Учитель в образовательной деятельности из работы в режиме практики должен перейти в режим учителя – исследователя. Для эффективной инновационной деятельности эти школы должны

иметь собственные системы создания и внедрения новшеств, а также педагогов, способных реализовать этот процесс. Многообразие инновационных преобразований, происходящих в образовательных учреждениях, требуют серьезного научно-методического обеспечения и новую систему методической работы.

В рамках предлагаемой схемы рассматриваются в качестве инновационных педагогические процессы, соответствующие основным признакам: диалектичность; системность; гуманистичность; преемственность традиций предыдущего опыта; личностно-субъектный характер и направленность деятельности; социально-педагогическая адаптированность к задачам общества; активно преобразующий характер совместной деятельности педагогов и учащихся; актуальность; созидательность по содержанию, креативность по форме и инструментовке; применимость к учебно-воспитательному процессу и государственным программам. Однако в настоящее время, что как в теории, так и в практике обучения определились две педагогики (так называемая «знаниевая» – традиционная и «способностная» – инновационная), за которыми стоят две школы: «школа памяти» и «школа мышления» и их смена.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

ГАТИЯТУЛЛИНА О. Н.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 54

Что такое инновационное образование?

Инновационное образование предполагает обучение в процессе создания новых знаний – за счет интеграции фундаментальной науки, непосредственно учебного процесса и производства. Инновации – это внесение новых методологий и стандартов в процесс. Инновационное образование же несет собой новые основы развивающего образования как основной модернизирующий фактор образования.

Одним из основных направлений инновационной деятельности образования является последовательное создание в школе здоровьесберегающего образовательного пространства с обязательным использованием здоровьесберегающих технологий.

МОУ СОШ № 54 работает над созданием модели «Школы здоровья» с 2003 года. Работа школы в этом направлении получила дос-

тойную оценку. Школа является победителем конкурса лучших образовательных учреждений 2008 года в рамках приоритетного национального проекта «Образование». В 2008 году МОУ СОШ № 54 стала победителем областного этапа Всероссийского конкурса «Школа – территория здоровья».

Одним из направлений инновационной деятельности в МОУ стало внедрение здоровьесберегающих технологий. По результатам диспансеризации учащихся школы были выявлены две основные проблемы здоровья детей, которые относятся к так называемым «школьным болезням» – нарушение зрения и нарушение осанки. Поэтому нас заинтересовала здоровьесберегающая технология доктора В. Ф. Базарного «Обучение и воспитание детей в активной сенсорно-развивающей среде». В основе методики лежит принцип организации учебного процесса на основе телесной вертикали, сообразной подвижной природе ребенка. Данная программа включает в себя конкретные запатентованные технологии и технические средства, направленные на реорганизацию классического построения учебно-образовательного процесса, превращение его в активную, увлекательную деятельность.

Ведущая идея методики В. Ф. Базарного – сенсорное и психомоторное раскрепощение, для чего предлагается обучение учащихся в режиме смены динамических поз. Кабинеты начальной школы оснащены конторками и офтальмотренажёрами. Для снятия напряжения В. Ф. Базарный предлагает режим динамических поз, которые предусматривают на каком-то этапе урока менять позу детей (сидя-стоя). Учитель строит урок с таким расчетом, чтобы ученики несколько раз переходили из положения сидя в положение стоя.

Основным техническим средством, обеспечивающим данную технологию, является конторка. Она напоминает высокую парту, а точнее сказать трибуну, зафиксированную на уровне солнечного сплетения индивидуально под каждого ребенка. Изменение высоты производится за счет регулировки длины металлокаркаса. В моем кабинете установлено три конторки. Все дети класса разделены по росту на три основные группы. (Это вынужденная мера, так как установить конторки индивидуально для каждого ребёнка не позволяет площадь учебного кабинета.) Столешница конторки имеет регулируемый наклон, что позволяет использовать ее для разного вида деятельности: письма, чтения, рисования на наклонной поверхности, лепки, конструирования – на горизонтальной.

При работе за конторкой я обращаю особое внимание на соблюдение следующих общегигиенических и эргономических требований:

1. Высота конторки (она должна быть подогнана безукоризненно в соответствии с ростом ребенка).

2. Оптимальный угол наклона столешницы (рабочей поверхности) является 15-17.

3. Под ногами ребенка помещен массажный коврик (для профилактики плоскостопия).

4. Ребенок стоит на массажном коврике в носочках из естественной ткани (идеальный вариант – босиком).

В 1 классе дети меняются местами через каждые 5 минут, во 2-4 классах через 12-15 минут.

Преимущества использования конторок:

1. Укрепляется позвоночник.

2. Сохраняется правильная осанка.

3. У ребёнка формируется чувства равновесия и координации.

4. Осуществляется профилактика опорно-двигательного аппарата.

5. Осуществляется профилактика заболеваний сердечно-сосудистой системы.

6. Предупреждение появления близорукости.

Другой важный метод, который мы используем в своей работе, – это методика зрительно-координационных упражнений.

Особое негативное воздействие на психическое самочувствие и активность детей оказывает сенсорная обедненность школьной среды, продолжительные зрительные нагрузки в режиме ближнего зрения.

Установлено, что систематическое пребывание детей в этих условиях способствует расстройствам сенсорных ритмов организма – базовых ритмов в поддержании нейровегетативной, моторной и психической жизни, в том числе чувства равновесия и гармонии.

С целью «смягчения» неблагоприятного воздействия на организм выше отмеченных факторов, можно предложить методику зрительно-координаторных тренажей с помощью схемы универсальных символов – «СУС». Схема-тренажер находится на стене кабинета. Дети становятся напротив схемы-тренажёра и, следя глазами за ориентирующими стрелками, выполняют упражнения. Систематические занятия по схеме способствуют снижению психической утомляемости, избыточной нервной возбудимости, агрессии. Такие тренажеры в нашей школе есть в начальной школе, в среднем и старшем звене. Они часто используются на уроках русского языка, литературы и математики.

В дополнении к методике зрительно-координационных упражнений используется методика сенсорно-координаторных упражнений «четыре угла».

Все упражнения выполняются в позе свободного стояния: дети совершают координированные движения головой, глазами и туловищем продолжительностью 1,5-2 минуты. В четырех углах кабинета фиксируются яркие изображения: картинки, схемы, фигуры, сюжетные картинки, правила. Здесь присутствует важный эмоциональный фактор, который повышает физическую и психическую активность детей на уроке, вносит сенсорное разнообразие. Данные упражнения мы используем на уроках русского языка, литературы, математики, окружающего мира.

В своей работе мы также используем сенсорно-дидактические кресты, которые представляют собой приспособление для крепления наглядного материала. Дидактический материал подвешивается на сенсорно-дидактическом кресте к потолку, чем обеспечиваются колебательные движения наглядности, что создает повышенную эффективность зрительного восприятия.

Преимущества использования сенсорно-дидактических крестов:

1. Работа с сенсорными крестами способствует развитию речевой моторной функции детей.
2. Предупреждает развитие рефлекса склоненной головы.
3. Способствует более эффективному развитию глубинного и стереоскопического зрения.
5. Активизирует нейродинамические процессы головного мозга.
6. Способствует предотвращению зрительного утомления и зрительных расстройств.

Знание технологий, которые позволяют сохранить здоровье ребёнка за годы его учебы в школе, – это важная составляющая профессиональной компетентности современного учителя. Педагоги, использующие эти технологии, ограждают детей от перегрузок и переутомления на уроках. Благодаря этому у детей развиваются внимание, память, воля, творческое воображение, происходит формирование самостоятельности мышления, свободы суждений.

Умный ребенок – это здоровый ребенок. Если ребенок здоров, то он успешен в учебе. Он чувствует себя комфортно на уроке и лучше усваивает учебный материал.

Литература

1. Базарный, В. Ф. Здоровье и развитие ребенка: экспресс-контроль в школе и дома [Текст] : практ. пособие / В. Ф. Базарный. – М. : АРКТИ, 2005.
2. Смирнов, Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в работе учителя и школы [Текст] / Н. К. Смирнов. – М., 2003.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПО РАСПРОСТРАНЕНИЮ ИННОВАЦИОННОГО ОПЫТА ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

ДЕВЯТОВА Л. А.

г. Южноуральск Челябинской обл., Управление образования
администрации Южноуральского городского округа

В рамках приоритетного национального проекта «Образование» проводится конкурсный отбор дошкольных образовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы, по результатам которого выплачивается денежное поощрение за высокие результаты и показатели. Кроме того, ставится задача создания муниципальной сети распространения инновационного педагогического и управленческого опыта.

Основными задачами конкурсного отбора лучших образовательных учреждений, реализующих программы дошкольного образования, активно внедряющих инновационные образовательные программы, являются:

1. Выявление и распространение передового педагогического опыта наиболее эффективно работающих учреждений.
2. Поиск педагогических идей по обновлению образовательных технологий в практике дошкольного образования детей.
3. Финансовая поддержка обновления и развития материально-технической базы учреждений, модернизация технических средств и условий организации образовательной работы.

Таким образом, приоритетный национальный проект «Образование» сформировал у коллективов дошкольных образовательных учреждений новые стимулы к совершенствованию своего профессионального мастерства. В связи с этим возникла необходимость в оказании помощи Управлением образования дошкольным учреждениям в подготовке к участию в конкурсном отборе лучших образовательных учреждений.

Кроме того, необходимо сформировать систему работы по распространению инновационного опыта (создание муниципальной сети распространения опыта ДООУ, получивших грант Губернатора Челябинской области), то есть речь идет об управленческом содействии, поскольку в подготовке к конкурсному отбору задействованы как коллективы ДООУ, так и Управление образования. В связи с этим необходимо опираться на индивидуальность, возможности конкретного образовательного учреждения.

При экспертизе деятельности дошкольного образовательного учреждения учитывается следующее:

- укомплектованность учреждения детьми дошкольного возраста и рациональное использование площадей зданий; развитие альтернативных форм дошкольного образования; условия содержания детей дошкольного возраста в учреждении;
- качество питания в учреждении; заболеваемость детей;
- образовательные программы, используемые в учреждении;
- результаты образовательной деятельности детей дошкольного возраста; методическая активность, инновационная деятельность, экспериментальная работа;
- финансово-экономическая деятельность учреждения;
- работа с кадрами;
- качество планирования работы учреждения в части организации дошкольного образования;
- качества анализа деятельности в части организации дошкольного образования.

Управлению образования необходимо выстроить систему работы с дошкольными образовательными учреждениями, на основе городского конкурсного отбора определить детские сады, которые будут участвовать в областном конкурсном отборе. Необходимо предоставить возможность каждому дошкольному образовательному учреждению принять участие в городских мероприятиях: методических объединениях, педагогических чтениях, в конференциях, в педагогических гостиных, подготовить творческий отчет деятельности коллектива дошкольного образовательного учреждения (педагогов ДОО), провести день открытых дверей, принять участие в различных городских конкурсах, подготовить детей к участию в конкурсах. Опыт работы дошкольных образовательных учреждений заслушивается на Совете по дошкольному образованию.

При формировании документов на конкурсный отбор лучших дошкольных образовательных учреждений, реализующих программы дошкольного образования, активно внедряющих инновационные образовательные программы, необходимо подтвердить результаты деятельности коллектива дошкольного учреждения и его активность в методической, инновационной работе следующими документами:

- показатели деятельности ДОО за последний календарный год, составленные на основании отчетной документации;
- информация (справка) об участии ДОО (педагога ДОО) в том или ином мероприятии;

– приказ Управления образования о проведении городского мероприятия и приказ по итогам мероприятия, проводимого дошкольным учреждением;

– решение Совета по дошкольному образованию, Совета руководителей дошкольных образовательных учреждений, городского методического совета о выдвижении дошкольного образовательного учреждения на конкурсный отбор дошкольных учреждений;

– дипломы, грамоты по итогам городских (областных), конкурсов, дипломы, грамоты педагогов и детей дошкольного учреждения по итогам конкурсов и др.

В 2007 году грант Губернатора Челябинской области лучшему дошкольному образовательному учреждению, активно внедряющему инновационные образовательные программы, вручен Муниципальному дошкольному образовательному учреждению Центр развития ребенка детский сад № 18 «Рябинка».

В 2008 году грант Губернатора Челябинской области лучшему дошкольному образовательному учреждению, активно внедряющему инновационные образовательные программы, вручен Муниципальному дошкольному образовательному учреждению детский сад комбинированного вида № 12 «Дубок».

Завершающим этапом в цикле реализации конкурсного отбора лучших образовательных учреждений, реализующих программы дошкольного образования, активно внедряющих инновационные образовательные программы, является распространение инновационного опыта, который предполагает формирование муниципальной модели сетевого взаимодействия по распространению инновационного опыта победителей конкурса.

Экспертно-оценочную деятельность результатов распространения и внедрения инновационного опыта дошкольных образовательных учреждений осуществляет Совет по дошкольному образованию, созданный при городском Управлении образования в целях:

– координации деятельности дошкольных образовательных учреждений, реализующих программы дошкольного образования, по вопросам развития образования детей дошкольного возраста;

– обобщения и распространения положительного опыта по дошкольному образованию;

– организации работы по формированию муниципальной модели сетевого взаимодействия по распространению инновационного педагогического опыта, проведения экспертизы результатов распространения инновационного опыта;

– повышения квалификации кадров, социальной поддержки дошкольных работников, дошкольных образовательных учреждений; усиления роли системы дошкольного образования в социально-экономическом, культурном развитии города.

Совет по дошкольному образованию проводит экспертизу качества деятельности дошкольного образовательного учреждения, реализующего инновационные образовательные программы, технологии, методы и формы работы с детьми и др. На Совете по дошкольному образованию:

– утверждается тематика инновационного педагогического опыта дошкольного учреждения, предлагаемого для распространения, определяется модель распространения опыта;

– рассматривается и утверждается план мероприятий по распространению и внедрению опыта педагогов в другие ДОУ;

– рассматриваются и утверждаются методические рекомендации, подготовленные муниципальной методической службой и дошкольными учреждениями – распространителями инновационного опыта;

– утверждается инструментарий по определению эффективности внедрения опыта;

– осуществляется экспертиза промежуточных и итоговых результатов распространения и внедрения инновационного опыта;

– заслушиваются аналитические доклады и отчеты деятельности дошкольных образовательных учреждений, распространителей и пользователей педагогического опыта.

Социальная поддержка дошкольных образовательных учреждений предусмотрена и на муниципальном уровне. Так, решением Собрания депутатов Южноуральского городского округа от 29.04.2008 года № 502 утверждено положение «О порядке конкурсного отбора грантополучателей – лучших дошкольных образовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы» для выплаты гранта Главы Южноуральского городского округа.

Таким образом, последовательная и целенаправленная деятельность Управления образования позволяет участвовать дошкольным учреждениям в областном и городском конкурсном отборе лучших ДОУ, реализующих инновационные образовательные программы.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

ДЕРИГЛАЗОВА Е. А.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 54

Понятие «инновация» в переводе с латинского языка означает «обновление, новшество или изменение». Это понятие впервые появилось в исследованиях в XIX веке и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. В начале XX века возникла новая область знания, инноватика – наука о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства. Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения на Западе примерно с 50-х гг. XX в. и в последнее двадцатилетие в нашей стране.

Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося [1]. Целью любой педагогической инновации должно являться повышение эффективности обучения и воспитания [2].

Таким образом, инновационные технологии не должны быть односторонними, предполагающими только развитие умственных способностей детей. Современная школа должна не только дать учащемуся определенный багаж знаний и умений, но и, на наш взгляд, сформировать личность, уверенную в себе, способную самостоятельно мыслить, анализировать и синтезировать информацию.

На достижение данных целей во многом направлены технологии активного обучения. В ходе такого обучения все участники оказываются вовлеченными в процесс познания. Активные методы обучения исключают доминирование одного мнения над другими, в процессе такого диалога ученики учатся критически мыслить, решать сложные проблемы на основе сопоставления, анализа информации, учатся оценивать разные мнения, принимать продуманные ответственные решения, участвовать в дискуссиях, открыто общаться с другими людьми. К эффективным технологиям развивающего обучения относятся системы проектного обучения, РКМЧП (развитие критического мышления через чтение и письмо), дебаты и некоторые другие.

Основная цель метода проектов – предоставление учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний

из различных предметных областей. Учителю в проекте отводится роль координатора, эксперта, дополнительного источника информации.

Выделяют следующие основные этапы работы над проектом:

1. Определение темы проекта.
2. Определение проблемы и цели проекта.
3. Обсуждение структуры проекта, составление примерного плана работы.
4. Презентация необходимого языкового материала и предкоммуникативная тренировка.
5. Сбор информации: обращение к уже имеющимся знаниям и жизненному опыту, работа с источниками информации, создание собственной системы хранения информации.
6. Работа в группах.
7. Регулярные встречи, во время которых учащиеся обсуждают промежуточные результаты, преподаватель комментирует проделанную учащимися работу, корректирует ошибки в употреблении языковых единиц, проводит презентацию и отработку нового материала.
8. Анализ собранной информации, координация действий разных групп.
9. Подготовка презентации проекта - выставки, видеофильма, радиопередачи, театрального представления, школьного праздника и т.д.
10. Демонстрация результатов проекта (кульминационная точка работы над проектом).
11. Оценка проекта. Данный этап включает в себя не только контроль усвоения языкового материала и развития речевой и коммуникативной компетенции, который может проводиться в традиционной форме теста, но и общую оценку проекта, которая касается содержания проекта, темы, конечного результата, участия отдельных учащихся в организации проекта, работы учителя и т.д.

Основа технологии РКМЧП – трехфазовая структура урока, которая повторяет процесс восприятия информации. Каждый урок в данной технологии организуется по схеме: вызов, осмысление, рефлексия.

Первая фаза (вызова) ориентирована на актуализацию имеющихся знаний, формирование личностного интереса к получению новой информации и ценностного отношения к предмету. Поскольку при этом сочетаются индивидуальная и групповая формы работы, участие обучаемых в образовательном процессе активизируется. Ребенок ставит перед собой вопрос «Что я знаю?» по данной проблеме, формируется представление, чего же он не знает («Что хочу узнать?»).

Например, на этой стадии можно попросить ребят составить синквейн – небольшое стихотворение из пяти строк:

1 строка – одно слово – название стихотворения, обычно существительное.

2 строка – два слова (прилагательные или причастия). Описание темы.

3 строка – три слова (глаголы). Действия, относящиеся к теме.

4 строка – четыре слова – предложение. Фраза, которая показывает отношение автора к теме.

5 строка – одно слово – ассоциация, которая повторяет суть темы, обычно существительное.

Или диамант – стихотворная форма из семи строк, первая и последняя из которых – понятия с противоположным значением.

Другой прием, актуализирующий уже имеющиеся у учащихся на данном этапе знания, – «мозговой штурм», который может проходить в игровой форме.

Особый интерес представляют приемы работы с текстом в технологии РКМЧП, так как они преодолевают восприятие школьниками информации, изложенной в книге или преподнесенной педагогом, как неоспоримой истины. Учащиеся зачастую не способны критически относиться к мнению более опытного человека.

Например, маркированное чтение. Учащиеся получают текст, который нужно прочитать и сделать следующие пометки:

«V» – отмечается то, что известно;

«←» – помечается то, с чем не согласны;

«+» – помечается то, что является для ребенка новым интересным и неожиданным;

«?» – вопросительный знак ставится, если у читающего возникло желание узнать о том, что описывается, более подробно.

Подобные приемы могут включаться как в стадию вызова, так и в стадию осмысления.

Главными задачами второй фазы (осмысления) являются активное получение информации, соотнесение нового с уже известным, систематизация, отслеживание собственного понимания. Ученик получает возможность задуматься о природе изучаемого объекта, по мере соотнесения старой и новой информации учится формулировать вопросы, определяет собственную позицию. Под руководством учителя и с помощью своих товарищей учащийся ответит на те вопросы, которые сам поставил перед собой на первой стадии.

Третья фаза (рефлексия) направлена на суммирование и систематизацию новой информации, выработку собственного отношения к изучаемому материалу и формулирование вопросов для дальнейшего продвижения в информационном поле. Анализ собственных мысли-

тельных операций составляет сердцевину данной фазы. На этой стадии действенным является составление кластера (графического систематизатора, схемы), обобщающего всё известное об изучаемой теме на данном этапе.

«Дебаты» являются образовательной технологией, широко применяемой по всему миру для развития ораторского мастерства, аналитического мышления, навыков проектирования и многих других, актуальных в условиях современного общества компетенций.

В дебатах принимают участие две команды – утверждения (защищает определенный тезис) и отрицания (опровергает тот же тезис). В каждом из трех раундов дебатов выступают только спикеры от команд. После речи спикера отводится время на вопросы оппонентов.

Таким образом, если при традиционной системе образования учитель вместе с учебником были основными и наиболее компетентными источниками знания, то при новой парадигме образования учитель выступает больше в роли организатора самостоятельной активной познавательной деятельности учащихся, компетентного консультанта и помощника. Его профессиональные умения должны быть направлены не просто на контроль знаний и умений школьников, а на диагностику их деятельности, чтобы вовремя помочь квалифицированными действиями устранить трудности в познании и применении знаний.

Литература

1. Сластенин, В.А. Педагогика [Текст] / В. А. Сластенин. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 492 с.
2. Рапацевич, Е. С. Педагогика. Большая современная энциклопедия [Текст] / Е. С. Рапацевич. – Минск : Современное слово. – 2005. – 198 с.

ИННОВАЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МОНИТОРИНГ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ И СТУДЕНТОВ

ПРОХОРОВА О. Б., ШИРШОВА Т. С.

г. Челябинск, Технологический колледж сервиса Южно-Уральского государственного университета

Проблема качества образования и его оценки становится приоритетной в связи с обновлением требований к выпускникам, внедрением инновационных технологий обучения. Для объективной оценки

качества результатов любой высокотехнологичной продукции или услуги, к которым, несомненно, относятся образовательные, кроме оценки степени соответствия результатов предъявленным требованиям, необходимо иметь также представление о том, каково качество самого процесса. Иначе говоря, насколько он совершенен, упорядочен, организован, обеспечен, нацелен на предотвращение появления отклонений, несоответствий и т.д.

При таком подходе система непрерывного слежения за состоянием образовательного объекта оказывается необходимым образом встроена в систему принятия управленческих решений, которая работает в «ждущем» режиме и активизируется при поступлении информации. А эффективное управление становится возможным на основе непрерывного потока информации о состоянии объекта и тех процессах, которые обеспечивают динамическое равновесие системы или ведут к нарушению равновесия. Это и есть инновационный образовательный мониторинг. Применение современных информационных технологий в процессе его реализации обеспечивает оптимизацию информационной среды – основы для принятия обоснованных управленческих решений, направленных на достижение заданных целей развития образовательного объекта.

Рассмотрим вышеназванные составляющие инновационной модели мониторинга непрерывного профессионального развития педагогов и студентов более подробно. Развернутая трактовка мониторинга выводит на понимание того, что это система сбора, анализа, хранения и распространения информации, позволяющая осуществлять действенный контроль за состоянием исследуемого объекта в любой момент времени и прогнозировать на этой основе его целенаправленное развитие.

Под моделью мониторинга непрерывного профессионального развития педагогов и студентов мы понимаем динамическую систему, позволяющую осуществлять оперативную коррекцию и корреляцию взаимодействия всех его участников, выявлять факты «разладки» взаимоотношений, устанавливать их причины, ликвидировать возникающие сбои, направлять взаимодействие в нужное русло с уточнением прогностических параметров его развития.

На сегодняшний день в колледже разработано Положение о мониторинге непрерывного профессионального развития педагогов и студентов, для которого в качестве теоретической основы были выбраны следующие принципы:

1. Любой мониторинг – это целостная, динамически развивающаяся система, следовательно, педагогический мониторинг должен спо-

способствовать определению моментов перехода образовательного процесса из одного качества в другое, помогая осуществлению коррекции, изменению тенденций развития образовательного процесса в соответствии с потребностями самого процесса и окружающей социальной среды.

2. Инновационный образовательный мониторинг должен быть организован в соответствии с основными закономерностями психолого-педагогического познания и управления педагогическими объектами и явлениями.

3. Инновационный мониторинг образовательной деятельности должен быть направлен на получение достоверного знания о состоянии (характере, качестве) каждого элемента педагогической системы (процесса, явления, группы участников, личности).

4. Контроль за ходом образовательного процесса должен осуществляться исходя из соображений доминирования в нем ключевой природно-рефлексивной технологии саморазвития человека; отсюда данный контроль должен обеспечивать поддержание максимально благоприятных условий для реализации ключевой технологии, подчиняя этой цели все прочие педагогические технологии, используемые в образовательном учреждении.

5. В состав критериев качества образовательного процесса необходимо включать максимальное количество информации при сохранении удобства их применения в процедурах отслеживания качества.

6. Субъекты мониторинга должны быть информированы о результатах контрольно-диагностических срезов, с тем чтобы иметь возможность внесения корректив при положительной мотивации на это всех участников образовательного процесса.

Резюмируя в этой части, подчеркнем: разрабатывая обозначенные принципы, мы исходили из того, что это должны быть руководящие положения с ярко выраженным уклоном в субъект-субъектный характер образовательной деятельности, обеспечивающие вовлеченность в процесс управления ею всех ее участников.

В целях выявления содержательных аспектов построения модели мониторинга рассмотрим его основные направления. Поскольку единое образовательное развивающее пространство организовано как взаимодействие педагога и студента, то и главными направлениями мониторинга являются:

- система непрерывного профессионального развития педагогического коллектива;
- система непрерывного профессионального развития студентов.

Параметрами обозначенных систем выступают входящие в них компоненты (табл. 1).

Таблица 1

Содержательные параметры мониторинга

№ п/п	Содержательные параметры мониторинга	
	Педагог	Студент
1	Непрерывное профессиональное саморазвитие	Непрерывное профессиональное саморазвитие
2	Методическое обеспечение системного содержания обучения по дисциплине	Качественное освоение образовательной программы (профессии, специальности)
3	Создание развивающего пространства для студентов в учебной аудитории	Выполнение норм жизнедеятельности колледжа
4	Обеспечение качества учебно-воспитательного процесса и внеучебной деятельности по дисциплине	Развитие социальной активности студентов во внеучебной деятельности
5	Документирование и исполнительская дисциплина	Оценка – самооценка деятельности по выполнению функционала
6	Оценка – самооценка деятельности по выполнению функционала	

По каждому направлению выделены критерии, предназначенные для измерения вышеперечисленных параметров.

Важно отметить, что мониторинг для нас – это не столько способ сбора и хранения информации, сколько способ управления непрерывным профессиональным развитием каждого студента и педагога. Большое значение для нас имеет оперативность в сборе информации, которая напрямую связана с оперативностью принятия управленческих решений на основе трехуровневого мониторинга:

- на I уровне исследуется деятельность педагогов и студентов на основе их функциональных обязанностей;

- на II уровне – деятельность учебных групп и педагогического персонала в разрезе каждой образовательной программы;

- на III уровне осуществляется мониторинг в разрезе начального и среднего профессионального образования, в целом по колледжу.

Подводя итог сказанному, хочется подчеркнуть: мониторинг непрерывного профессионального развития педагогов и студентов показал, что оценка результатов образования на различных этапах обучения дает возможность выявить положительные и отрицательные тенденции развития системы образования в колледже и оперативно принять обоснованные управленческие решения, направленные на коррекцию и совершенствование образовательного процесса, что становится реальной основой управления качеством образования.

ДИАЛОГОВАЯ КУЛЬТУРА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК НЕОБХОДИМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРГИНА С. А.

г. Омск, Омский государственный педагогический университет

Вхождение системы российского образования в мировое образовательное пространство под флагом Болонского соглашения означает принятие международных правил ведения дел в образовательной сфере страны, переход к европейским стандартам оценки результатов образования, с одной стороны, и жесткую конкуренцию на рынке труда и образовательных услуг – с другой. Оно также отразилось на направлении развития образования нашего региона, приоритетным направлением которого стала стратегия инновационного развития образования.

Многие современные авторы (В. П. Воробьев, С. В. Ильдменов, Г. Д. Ковалев, Д. И. Кокурин, И. П. Николаева, В. Г. Медынский, В. М. Шепелев и др.) рассматривают инновационную политику как инструментарий управления, а именно как совокупность целей, задач, средств, способов, методов, приоритетов, направлений, ориентиров развития вуза, обеспечивающих его конкурентное положение в разработке наукоемких товаров и услуг на имеющихся и новых рынках и повышающих его инвестиционную привлекательность. В этом случае инновационная образовательная политика, реализуемая педагогическим университетом, направлена на укрепление его конкурентных позиций на имеющихся и новых рынках, обеспечение конкурентного положения в разработке наукоемких продуктов (услуг) путем приобретения патентных и других исключительных прав, создания и сохранения ноу-хау, а также умелого управления этой интеллектуальной собственностью в целях ее эффективного использования.

Вместе с тем и у нас и за рубежом встречаются научные исследования, в которых политика изучается и с позиций поведенческого подхода («школы человеческих отношений»). Это тот случай, когда политика трактуется В. И. Далем как «образ действия человека». При данном подходе сущность политики, и в частности инновационной, рассматривается через поведение преподавателей и студентов педагогического университета, и поэтому должны исследоваться и различные аспекты отношений, которые складываются между ними при выборе и реализации направлений развития, при принятии управленческих решений. Особенно это важно в области инновационного ме-

неджмента, так как от поведения и настроения каждого студента, его отношений с преподавателем зависит его способность и готовность к творчеству – важной составляющей инновационного потенциала. Из этого следует, что в современных педагогических университетах, нацеленных на инновативный путь развития, существует острая необходимость в проведении исследований по формированию инновационной политики с позиций активной роли человека в данном процессе.

Основными положениями инновационной образовательной политики педагогического университета с позиции поведенческого подхода являются следующие:

- в центре внимания в педагогическом университете находится человек как личность;
- осуществляется мотивация студентов;
- при управлении на уровне «студент – преподаватель» учитывается специфика межличностных отношений;
- регулирование поведения студентов – будущих педагогов осуществляется с учетом их потребностей, интересов и ценностей.

Все вышеперечисленные положения направлены на формирование благоприятных межличностных отношений между преподавателями и студентами в педагогическом университете и способствуют становлению диалоговой культуры будущих педагогов. О. К. Сазонова под диалоговой культурой понимает «форму межсубъектной взаимосвязи людей, которая позволяет создавать общее информационно-практическое и духовное пространство, в котором на основе симметричной (паритетной) активности вступающих в диалог, возникают новые знания, отношения, чувства, относящиеся к различным сферам жизнедеятельности и самим субъектам». Диалоговая культура будущих педагогов строится на принципах равенства преподавателей и студентов (общение на субъект-субъектной основе), их сотрудничества, взаимопонимания, что ведет к нравственному преобразованию взаимодействующих.

Сформированная диалоговая культура будущих педагогов как составляющая инновационной образовательной политики педагогического университета способствует:

- наиболее полному использованию человеческого инновационного потенциала, то есть преподаватели и студенты работают более производительно, качественно, творчески активно;
- повышению удовлетворенности преподавателем работой, будущими педагогами – учебной деятельностью, ее результатами, отношением к педагогическому университету, его политике;

- развитию каждого студента и преподавателя в профессиональном и личностном отношениях;
- достижению педагогическим университетом более высокой конкурентоспособности.

Таким образом, инновационная образовательная политика с точки зрения «школы человеческих отношений» является процессом регулирования поведения будущих педагогов, нацеленных на инновативный тип развития педагогического университета и саморазвития посредством становления собственной диалоговой культуры. В целом, она является руководством по выбору приоритетных направлений инновационного процесса, разработке и исполнению инновационных планов и проектов, формированию инновационно-активных отношений между студентами – будущими педагогами и их преподавателями.

Литература

1. Инновационная политика высшего учебного заведения [Текст] / под ред. Р. Н. Федосовой, М. А. Девяткина. – М. : Экономика, 2006. – 178 с.
2. Черепанова, М. В. Реализация инновационной политики вуза в условиях функционирования системы менеджмента качества [Текст] – дис. ... канд. экон. наук : 08.00.05 / М. В. Черепанова. – Новосибирск, 2006. – 163 с.
3. Лимонова, Э. М. Инновационное образование в классическом университете [Текст] / Э. М. Лимонова // Формирование инновационного потенциала вузов в условиях Болонского процесса : сб. материалов Межд. науч.-метод. конф. – Тюмень : изд-во ТГУ, 2007. – С. 32–36.

РАЗДЕЛ 5

Условия системного внедрения информационных и коммуникационных технологий в сфере образования

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

ШПИНЬКО Э. А., КОСТЫРЯ Е. В.

г. Унеча Брянской обл., Филиал Московского государственного университета технологий и управления

Для решения задач подготовки специалистов экономического и технологического профиля применяется большое количество средств и систем автоматизированного обучения, а также специальных сред («1С», MathCAD, Excel и др.), реализующих в основном традиционный «предметный» подход в обучении. В процессе реализации такого подхода студенты получают хорошие оценки, успеваемость на факультетах экономики держится на высоком уровне, а результаты формирования информационных компетенций студентов получаются весьма слабые. Это особенно заметно по реакции потенциальных работодателей выпускников учебных заведений. Работодатели сегодня столкнулись с проблемой «наплыва» огромного количества экономистов и не удовлетворены уровнем их компетентности в решении новых задач, обусловленных спецификой современной экономики, различными кризисными явлениями и др.

Несмотря на существующий разрыв в теории и практике подготовки студентов, не все вузы готовы быстро перейти от «предметного» подхода в обучении к «компетентностному». Такое значительное «отставание» сложившейся вузовской системы подготовки специалистов от требований реального экономического сектора присуще всем этапам обучения, начиная с момента разработки и реализации образовательных программ, реализации различных технологий обучения, включая оценку качества результативности современного обучения.

«Отставание» современной вузовской системы подготовки специалистов от требований реального экономического сектора можно устранить, разрабатывая и внедряя в процесс обучения современные информационные компетентностно-ориентированные технологии.

Информационные компетентностно-ориентированные технологии обучения (ИКОТО) обеспечивают формирование у студента определенных способностей по способам ориентации в различных образовательных и профессиональных информационных составляющих. К таким информационным составляющим в вузе можно отнести: учебную, учебно-методическую и научную литературу, образовательные информационные среды, средства и системы автоматизированного обучения, локальные (Инtranет) и глобальные (Интернет) информационные системы. Обращение к информационным составляющим в ходе различных видов занятий позволяет вырабатывать у будущих специалистов навыки самостоятельной работы по поиску, анализу, отбору необходимых данных, их преобразованию, передаче, хранению и т.д.

Обучение на основе ИКОТО – это подход, акцентирующий внимание на результате образования и параметрах, характеризующих его качество. Основным критерием оценки обучения при таком подходе является не сумма усвоенной информации, а способность выпускника-специалиста действовать в различных проблемных ситуациях при выполнении своих функциональных обязанностей. Главное достоинство компетентностного подхода заключается в том, что его применение в образовании позволяет сохранять гибкость и автономию в архитектуре учебного плана за счет интеграции нескольких дисциплин в единый образовательный ресурс. В результате обучения на базе информационных компетентностно-ориентированных технологий у студентов формируются следующие информационные компетенции.

1. Способность самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных задач информацию, преобразовывать, сохранять и передавать ее, ориентироваться в информационных потоках, уметь выделять в них главное и необходимое.

2. Умение своевременно и грамотно использовать информационные устройства и оргтехнику (компьютер, телевизор, магнитофон, телефон, мобильный телефон, коммуникатор, пейджер, факс, принтер, модем, копир, плоттер) для повышения эффективности управленческого труда.

3. Способность применять для решения учебных задач информационные и телекоммуникационные технологии (системы «1С»,

«Гарант», «Консультант», MathCAD, среда Excel, электронная почта, Интернет-доступ).

4. Владение навыками работы с различными источниками информации, в том числе, распространяемую по каналам СМИ (книгами, учебниками, справочниками, атласами, определителями, энциклопедиями, каталогами, словарями, Web-CD, Интернет, Интранет).

Формирование профессиональной компетентности специалиста на основе современных ИКОТО обычно проводится на пяти основных уровнях (рис. 1):

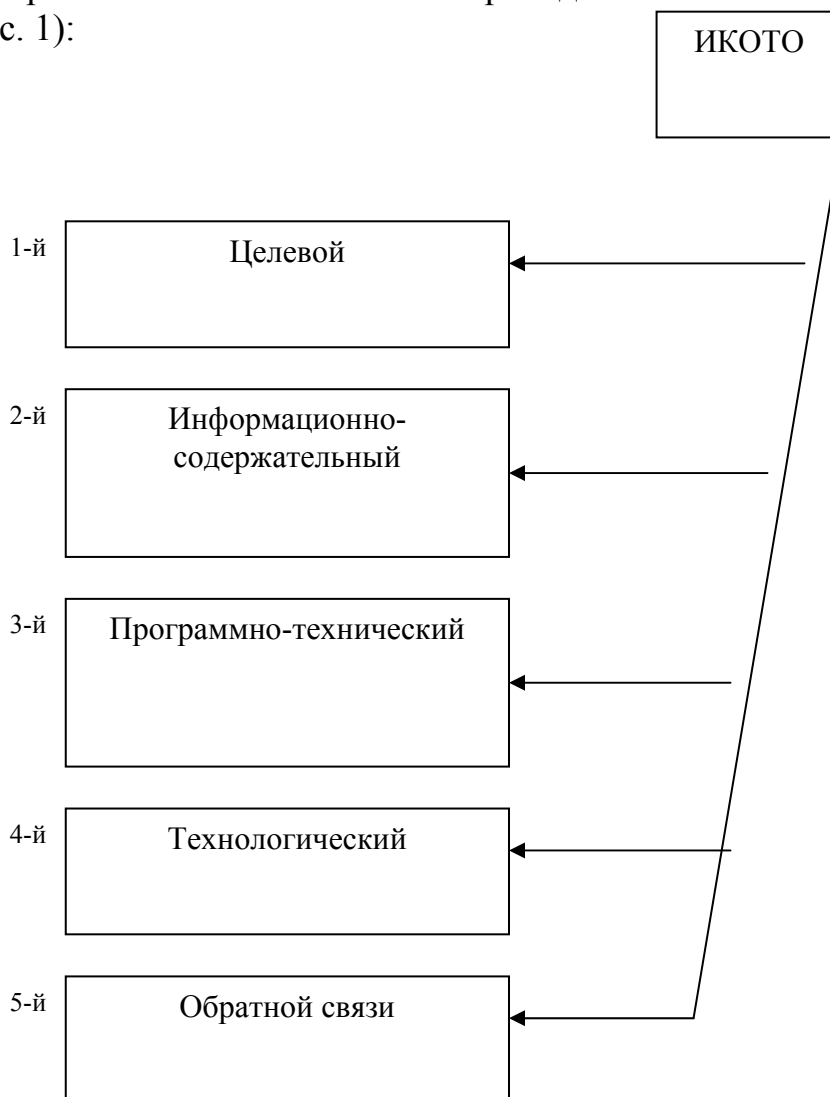


Рис. 1. Уровни формирования профессиональной компетентности специалиста на основе ИКОТО

- целевой, где реализуется идеология подготовки социально-востребованного выпускника;
- информационно-содержательный, где используются информационные образовательные ресурсы, комплексы электронных учеб-

ных пособий и организуются различные виды Интернет-доступа (спутниковый, ADSL, GPRS и т.д.);

- программно-технический, где применяются различные информационные образовательные технологии, необходимое для их реализации программное обеспечение и соответствующие системы автоматизированного обучения студентов;

- технологический, обеспечивающий детальное описание, разработку и реализацию сценариев проведения занятий со студентами (интеграция нескольких дисциплин в единый образовательный ресурс, деловые игры, бизнес-тренинги и т.д.);

- обратной связи, обеспечивающий контроль и корректировку результатов обучения.

Каждый из перечисленных уровней имеет свои особенности. На технологическом уровне (выбора сценария и изучения учебного материала и т.д.) обеспечивается наиболее эффективный способ представления и изучения материала. При этом выбор наиболее эффективного способа производится на основе определенных статистических параметров. Например, по времени изучения материала темы (курса), хронологии посещений тем (курсов), количеству тестирований студентов, времени тестирования и т.д. В результате сбора и анализа перечисленных статистических параметров каждым преподавателем по своей теме (курсу) формируется наиболее эффективный «сценарий» усвоения различных разделов учебных материалов и особенно тех, которые традиционно вызывают затруднения у студентов. Причем формирование наиболее эффективных «сценариев» освоения сложных разделов может производиться с использованием электронных учебных пособий на базе адаптивных программных сред, позволяющих организовать дифференцированный подход к обучению студентов.

Программно-технический уровень позволяет за счет грамотного применения различных информационных образовательных технологий и необходимого для их реализации программного обеспечения, а также соответствующих систем автоматизированного обучения улучшить качество обучения за счет введения новых форм и методов проведения занятий, учитывающих индивидуальные возможности и потребности студентов. Позволяет значительно расширить доступность образования для различных категорий лиц, в большей степени реализовывать творческий потенциал студентов за счет постоянно нарастаемых электронных баз данных и Интернет-доступа к различным образовательным ресурсам. Системам автоматизированного обучения студентов отводится одна из основных задач в процессе повышения эффективности и качества учебного процесса вуза. Такие системы по-

зволяют внедрять различные ИКОТО и обеспечивать автоматизированный контроль личности обучаемых; выбор сценария и порядка изучения учебного материала, автоматизированный контроль знаний, различные виды Интернет-доступа, финансовый мониторинг, управление всем учебным процессом и многие другие функции.

Автоматизация обучения значительно повышает эффективность самостоятельной работы студентов с учебным материалом, благодаря наличию развитых механизмов для самоконтроля и обратной связи с профессорско-преподавательским составом. На уровне обратной связи для контроля степени усвоения материала целесообразно использовать автоматизированную систему тестирования, позволяющую формировать по каждому студенту персональную базу статистических данных с результатами всех выполненных им в течение курса заданий. Наличие такой базы позволяет индивидуально корректировать курс заданий для студента. В ходе коррекции курсовых заданий студентов можно выбрать наиболее предпочтительные варианты сценариев проведения занятий по различным критериям.

Контроль остаточных знаний обеспечивает проведение автоматизированного тестирования студентов не только по отдельным дисциплинам и курсам, но и по отдельным, наиболее сложным для изучения разделам (темам). Подсистема автоматизированного контроля знаний может реализовываться на различных вариантах технологий вопрос-ответ типа:

- вопрос – выбор одного альтернативного ответа из предлагаемого множества вариантов;
- вопрос – выбор некоторого подмножества ответов из предлагаемого альтернативного множества вариантов;
- вопрос – определение области на географическом изображении;
- вопрос (задача) – ответ путем ввода числового значения;
- вопрос на основе нескольких критериев по 10-тибалльным и т.д. многомерным шкалам.

При создании системы автоматизированного тестирования, кроме реализации заданного варианта технологии вопрос-ответ, наибольшая трудоемкость связана с разработкой тестов по различным дисциплинам, где контроль знаний осуществляется с учетом освоенных «дидактических единиц». Эти тесты разрабатываются (периодически уточняются) преподавателями, ведущими соответствующие дисциплины (курсы).

В процессе реализации применения средств и систем автоматизированного обучения студентов, позволяет сформировать информационные компетентностно-ориентированные технологии обучения.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЬЮТЕРНОЙ СРЕДЫ «ЖИВАЯ ГЕОМЕТРИЯ» НА УРОКАХ ГЕОМЕТРИИ

АЛЕКСАНДРОВА З. А.

г. Куйбышев Новосибирской обл., Куйбышевский филиал
Новосибирского государственного педагогического университета

Сегодня в мире идет интенсивный поиск новых форм обучения геометрии на основе компьютерных технологий, разрабатываются программные средства учебного назначения. Решая проблему использования компьютера в процессе обучения геометрии, следует исходить не столько из функциональных возможностей компьютера, сколько из методической системы обучения, анализ которой должен показать, какие учебные задачи могут быть решены только средствами информационно-коммуникативных технологий (ИКТ), ибо другие дидактические средства менее эффективны или вообще неприменимы [2].

Программно-методический комплекс «Живая геометрия» (русифицированная версия программы «The Geometer's Sketchpad», локализация и адаптация программы к российским учебным заведениям проводилась фирмой «ИНТ») – это обучающая и развивающая среда, используемая для различных геометрических построений и экспериментов [1; 3]. Программа позволяет создавать легко варьируемые и редактируемые чертежи, осуществлять операции над ними, а также производить все необходимые измерения. Также разработанные в фирме «ИНТ» компьютерные альбомы с систематизированными наборами компьютерных чертежей, иллюстрирующими практически все теоретические материалы и задачи учебников, применяемых в практике обучения геометрии.

Главной особенностью компьютерных чертежей является их динамичность. Чертеж, как компьютерный файл, существует вместе со своими возможными деформациями. Такое свойство чертежей, как варьируемость, позволяет свободно перемещать по экрану с помощью мыши исходные элементы, причем все отношения сохраняются. Эстетическая привлекательность чертежей, управляемость и редактируемость создают предпосылки для компьютерного геометрического эксперимента. Упомянутые качества электронных чертежей призваны облегчить ученику понимание формулировок теорем и условий задач. При желании чертежи komponуются в сценарии – своеобразные геометрические мультфильмы. Возможность рекурсии в построении сценариев выводит пользователя на качественно новый уровень создания и визуализации геометрических объектов. Программа позволяет уча-

щемуся обнаруживать закономерности в наблюдаемых геометрических явлениях, формулировать теоремы, подтверждать уже доказанные теоремы и развивать их понимание.

Новое качество приобретает самопроверка учащимися своих работ. Чертежи предназначены, прежде всего, для самостоятельной работы учащихся. В процессе этой работы учащийся находится в прямом контакте с элементами чертежей; он может их деформировать, перемещать, раскрашивать, регулировать толщину линий и насыщенность областей. Кроме того, он может вызывать имена объектов, производить их измерение и располагать записи результатов этих измерений по своему вкусу. Функции учителя в процессе такой работы являются в основном консультирующими и контролирующими. Таким образом, «Живая геометрия» является электронным аналогом готовальни с дополнительными динамическими возможностями и со стандартными компьютерными функциями типа редактирования, копирования и т.п.

Как отмечают авторы статьи «Компьютер в школьной геометрии» [4], применение технологий, подобных «Живой геометрии», направлено на преодоление бессмысленного заучивания, поскольку в центре внимания учащегося оказываются экспериментально проверяемые факты.

Использование указанных методов исследования геометрических ситуаций и экспериментальной проверки в процессе обучения геометрии имеет следующие преимущества:

- эксперимент и наблюдение частных случаев наводят ученика на мысль о существовании той или иной закономерности, дают ему возможность творчески участвовать в ее открытии, обеспечивают сознательное самостоятельное формулирование обнаруженной закономерности;
- формулировки «открытых» подобным образом фактов лучше осознаются учащимися и связываются с конкретными образами;
- получение навыков подобной деятельности влечет за собой применение других методов, имеющих большое значение для выполнения общих задач школы: проведение эксперимента, исследование полученных результатов и обобщение их, применение полученных выводов к частным случаям.

Вышеперечисленные возможности, а также тот факт, что ПМК «Живая геометрия» включен в состав комплекса электронных учебных изданий «Школьная медиатека» для централизованной поставки в сельские школы, определили выбор ПМК «Живая геометрия» в качестве основного средства ИКТ для применения на уроках геометрии в 7-9 классах.

Справочная система программы «Живая геометрия» состоит из набора режимов: Файл. Редактирование. Вид. Построение. Преобразование. Измерение. Графики. Работа. Помощь. Инструменты, предлагаемые данной программой, позволяют учителю составить урок, таким образом, где наглядность и интерактивность на высоком уровне решают задачи современного подхода в обучении геометрии.

ПМК «Живая геометрия» можно включить в тематическое планирование по геометрии по следующим темам:

7 класс:

- прямая и ее составляющие – точка, отрезок, луч и их обозначения;
- перпендикулярные и параллельные прямые и их построение;
- задачи построения треугольников – по двум сторонам и углу между ними, по стороне и двум прилежащим к ней углам, по трем сторонам, и т.д.;
- задачи построения середины отрезка, биссектрисы угла, равного угла, деления отрезка на равные части;
- построение окружности по центру и точке окружности, по центру и радиусу окружности и т.д.;
- экспериментальные задачи на измерение углов, суммы углов, длины отрезка, периметра.

8 класс:

- многоугольники, выпуклые четырехугольники;
- задачи построения параллелограмма по двум сторонам и углу между ними, по двум диагоналям и углу между ними;
- задачи построения трапеции по основанию, углу боковой стороне, равнобедренной трапеции, прямоугольной трапеции;
- задачи построения ромба по двум диагоналям, по стороне и углу;
- задачи построения квадрата по стороне, по диагонали;
- развивающие задачи по учебнику «Геометрия 7-9» под редакцией Л. С. Атанасяна и другие, № 393(в), 397(б), 398, 421;
- теорема Фалеса в делении отрезка на n равных отрезков, в делении сторон угла на пропорциональные отрезки;
- задачи измерения площади треугольника, параллелограмма, прямоугольника, квадрата, трапеции, окружности по координатам вершин фигуры плоскости с экспериментальным решением по формулам площадей этих фигур;
- вписанные, описанные и центральные углы окружности;
- вписанные, описанные многоугольники и окружности.

9 класс:

- векторы, длина вектора, направление вектора;
 - коллинеарные и неколлинеарные векторы;
 - координаты вектора по координатам его концов, длина вектора;
 - векторы в задачах; координаты середины отрезка, длина отрезка, расстояние по координатам его концов;
 - уравнение прямой по координатам её двух точек, построение;
 - уравнение окружности по координатам её центра и радиусу, построение;
 - контроль знаний по задачам вычисления периметра, площади фигур плоскости по заданным координатам;
 - задачи вычисления площади окружности, площади кругового сектора, длины дуги;
 - тригонометрическая окружность в вычислении значений $\sin a$, $\cos a$, $\operatorname{tg} a$, $\operatorname{ctg} a$ при $a = 0, 30, 45, 60, 90, 180, 270, 360$ градусам;
 - движение, наложение, отображение, параллельный перенос фигур плоскости по заданным командам программы:
 - а) перенести, повернуть, растянуть, отразить и указать координаты полученной фигуры;
 - б) отметить вектор, расстояние, коэффициент и т.д.
- Внедрение информационных технологий через программу «Живая геометрия» позволяет учителю решить следующие задачи современного урока:
- рациональное построение и дифференциация содержания урока;
 - обоснованный выбор средств, методов и приемов, ориентированных на обучение и развитие личности;
 - организация продуктивной учебной деятельности учащихся на уроке с учетом их интересов и потребностей;
 - мотивация учения и формирование у учащихся умений учиться математике;
 - сотрудничество учителя и учащихся не только при проведении, но и при разработке урока;
 - организация контроля и самоконтроля ученика.

Литература

1. Болотова, Н. В. Компьютеры в школьной геометрии. Опыт проведения совместных уроков [Текст] / Н. В. Болотова, И. А. Корниенко, Г. Б. Шабат. // Информатика и образование. – 1998. – № 7. – С. 3–9.

2. Далингер, В. А. Компьютерно-ориентированное преподавание геометрии в средней школе: методический аспект [Текст] : метод. рекомендации для студентов физико-математических факультетов и учителей математики / В. А. Далингер. – Омск : ОГПИ им. А. М. Горького, 1989. – 58 с.

3. Живая геометрия [Текст] : справ. пособие. – М. : ИНТ. – 232 с.

4. Использование электронных образовательных ресурсов в учебном процессе [Текст] // Информатика и образование. – 2003. – № 7. – С. 67–70.

МОДЕЛИРОВАНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЗАДАЧ СРЕДСТВАМИ ЭЛЕКТРОННЫХ ТАБЛИЦ

ЗУЕВА Н. Б., ХОРЕВ А. А.

г. Магнитогорск Челябинской обл., Муниципальное
общеобразовательное учреждение Многопрофильный лицей № 1

XXI век – это новая эра в развитии человечества, когда решающую роль во всех сферах человеческой деятельности начинают играть информационные технологии. Деятельность людей главным образом сосредоточена на обработке информации. Главная форма развития – информационная экономика. Специалистов, обладающих интегрированными знаниями в области информационных технологий и экономики, ждут предприятия, банки, научные учреждения и коммерческие структуры.

Именно поэтому разработан учебный курс по информатике «Моделирование экономических задач средствами MS Excel», способствующий выработке у учащихся навыков решения повседневных экономических проблем с помощью новых информационных технологий, дающий возможность применять полученные знания на практике.

Данный курс носит интегративный, междисциплинарный характер, относится к блоку дисциплин естественнонаучного цикла, рассчитан на 68 учебных часов.

Разработанный материал способствует формированию и развитию мышления, самоопределению, самореализации, рефлексии собственной деятельности, помогает овладеть комплексом необходимых для дальнейшего профессионального обучения знаний, умений и навыков в области информационных технологий.

Знания и навыки, полученные учащимися при изучении данного курса, будут способствовать осознанному выбору профессии.

Курс состоит из трех разделов: основы MS Excel; задачи прогнозирования, планирования и оптимизации; практическое применение финансовых функций для решения экономических задач.

Первый раздел курса позволит учителю привести частичные, разрозненные знания учащихся к единому базовому уровню и подготовить их к восприятию более сложного материала. В свою очередь учащиеся смогут восполнить существующие пробелы в этой области.

Второй раздел курса позволит расширить полученные ранее знания в области моделирования с помощью средств автоматического обобщения и анализа данных в MS Excel, а также мощного математического аппарата, используемого в статистике и решении задач планирования. Кроме того, при изучении тем второго раздела происходит углубление изучаемого материала.

Третий раздел курса позволит углубить знания учащихся за счет изучения специализированных функций MS Excel из категории финансовых функций.

MS Excel относится к программным средствам, автоматизирующим табличные расчеты, что значительно может облегчить работу экономистов. Помимо основной работы, присущей любому табличному процессору, – создание, редактирование и печать таблиц – эта программа выполняет ряд дополнительных и весьма полезных функций, а именно построение диаграмм, создание рисунков, создание баз данных и работа с ними. Вычислительные возможности программы Excel, объединенные с богатым набором функций, присущих текстовому и графическому редакторам, позволяют создавать любые документы, содержащие текстовые, числовые данные, рисунки, диаграммы.

Для выполнения практических заданий и лабораторных работ авторами разработаны и апробированы два методических пособия:

- моделирование экономических задач средствами MS Excel;
- использование надстроек MS Excel при моделировании экономических задач.

Курс предназначен для учащихся старших классов школ, лицеев, гимназий, обучающихся в классах экономического профиля, однако может быть интересен в естественно-математическом. Основное требование к предварительному уровню подготовки – освоение «Базового курса» по информатике и математике.

РАЗДЕЛ 6

Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении

МАСТЕР-КЛАСС КАК ФОРМА ДИССЕМИНАЦИИ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

БАХТИНА И. П., ВТЕХИНА О. В.

г. Озёрск Челябинской обл., Управление образования администрации
Озёрского городского округа

□ В представлении многих из нас мастер-класс – это тот жанр, когда опытный и умный человек делится своими знаниями с другими людьми и показывает «класс» в своем деле. Всё ли выглядит именно так?

Мастер-класс (от англ. master class: master – лучший в какой-либо области + class – занятие, урок) действительно является семинаром, который проводит эксперт в определённой дисциплине для тех, кто хочет улучшить свои практические достижения в этом предмете. Таким образом, очевидно, что мастер-классы не показывают, а проводят.

На сегодняшний день в сфере образования уже сложилось не только представление, но и ведение технологии проведения мастер-класса. Мастер-класс – способ презентации предлагаемого новшества и организации деятельности по его применению в заданных условиях. Автор мастер-класса – управленец или педагог, исследователь или методист, представляющий свою технологию, методику, книгу, пособие, методические рекомендации.

Учителю необходимо постоянно учиться, учиться друг у друга. И лучшим побудителем для этого должен стать взаимообмен профессиональным опытом, взаимообучение, взаимосовершенствование своей воспитательной и преподавательской деятельности. Оптимальной формой на сегодняшний день как раз и является, на наш взгляд, мастер-класс.

В 2008 году в Озёрском городском округе мастер-классы проводились в рамках реализации городского образовательного проекта «Речевое развитие дошкольников»; в ходе городского смотра-конкурса кабинетов технологии общеобразовательных учреждений; муниципального этапа конкурса профессионального мастерства; во время областной конференции «Роль и место дополнительного образования детей в формировании мотивации учащихся к выбору профессии», посвящённой 90-летию дополнительного образования детей (май); на Всероссийской педагогической конференции практиков «Одарённые дети – надёжное будущее России» (октябрь). Их цель – диссеминация инновационного педагогического опыта образования детей.

Мастер-класс организовывали педагоги высшей или первой квалификационной категории, признанные мастерами педагогической работы, на взрослой аудитории. При организации мастер-классов к ним были определены основные требования:

- сочетание в себе элементов презентации опыта, практического занятия, образовательного тренинга, творческого отчета, проблемных ситуаций, группового обучения и т.п.;
- демонстрация педагогического опыта мастера может проходить невербально (по отношению к присутствующим) либо сопровождаться комментариями-размышлениями педагога;
- использование средств информационно-коммуникационных технологий;
- длительность мастер-класса не должна была превышать 30-45 минут;
- проведение групповой рефлексии по его итогам.

Изучив педагогическую литературу и методические рекомендации А. В. Машукова, специалиста ГОУ ДПО ЧИППКРО, был определен алгоритм технологии мастер-класса:

1. Индуктор (побудитель участников мастер-класса к активной работе) в качестве вступления.
2. Презентация педагогического опыта мастера:
 - краткая характеристика учащихся (воспитанников) экспериментального класса, обоснование результатов диагностики, прогноз развития учащихся (воспитанников);
 - краткое обоснование основных идей технологии, которая эффективна в работе с детьми;
 - описание достижений в опыте работы мастера;
 - доказательства результативности деятельности учащихся (воспитанников), свидетельствующее об эффективности использования педагогической технологии;

- определение проблем и перспектив в работе педагога.
- 3. Представление системы уроков (занятий):
 - описание системы уроков (занятий) в режиме эффективной педагогической технологии;
 - определение основных приёмов работы, которые мастер будет демонстрировать слушателям.
- 4. Имитационная игра:
 - педагог-мастер проводит урок (занятие) со слушателями, демонстрируя приемы эффективной работы с учащимися (воспитанниками);
 - слушатели играют одновременно две роли: учащихся (воспитанников) и экспертов, присутствующих на открытом уроке (занятии).
- 5. Моделирование:
 - самостоятельная работа слушателей по разработке собственной модели урока (занятия) в режиме технологии урока мастера (он исполняет роль консультанта, организует и управляет самостоятельной деятельностью слушателей);
 - обсуждение авторских моделей урока (занятий).
- 6. Рефлексия: дискуссия по результатам совместной деятельности мастера и слушателей.

Результат определялся в соответствии с поставленной целью. Итог совместной деятельности – модель урока (занятия) слушателей в режиме современной технологии, отражающей индивидуальный стиль их творческой педагогической деятельности.

В 2008 году мастер-классы были проведены:

- учителями общеобразовательных школ:
 1. Т. В. Бычкова, А. В. Теличко. Технология проведения бинарных уроков (по теме «Монолог Гамлета в переводах русских поэтов»).
 2. Ю. В. Горбачёв. Развитие художественной одарённости средствами музыкальной графики.
 3. Н. В. Гудков. Исследовательская деятельность на уроке как технология формирования ключевых компетенций при работе с одарёнными детьми.
 4. А. В. Жирнова. Человек мыслящий, творческий.
 5. М. В. Мельникова. ЕГЭ (часть С). Сочинение – это просто.
 6. В. В. Николаева. Осмысление притч как развитие творческих способностей учащихся.
 7. И. А. Ширяева. Применение ИКТ на уроках технологии (обслуживающий труд).
 8. О. А. Ташбулатова. Виды рукоделия в национальном творчестве Уральского региона.

9. А. Ю. Хрущёв. Проектная деятельность учащихся на уроках истории и обществознания – эффективный способ актуализации учебных компетенций высокомотивированных учащихся.

– педагогами дополнительного образования детей:

1. В. Л. Думенек. Конструирование комнатных авиамodelей как способ формирования мотивации к выбору профессии.

2. И. С. Ларионова. Журналистские пробы как один из аспектов профессионального самоопределения подростка.

3. И. В. Ослина. Формирование мотивации к выбору профессии в процессе изучения программы «Домашние животные».

4. И. В. Ослина. Методы изучения поведения животных («организация опытно-экспериментальной деятельности учащихся»)

5. И. Е. Сулонова. Работа над созданием сканогаммы как способ развития творческого потенциала ребёнка.

– педагогами дошкольного образования:

1. Е. А. Гудкова. Секреты кукловода.

2. И. Г. Скуматова. От родного порога.

3. Е. А. Синюкова. Развитие творческого мышления и воображения.

4. О. А. Лукашина. Секреты связной речи.

5. О. В. Моторина. Куклы не умирают – в них просто перестают играть.

6. Л. Ю. Нерух. Театр плюс Я, Ты, Мы.

7. Н. В. Фомина. Учите детей танцевать.

В 2009 году мастер-классы провели два педагога, работающие в коррекционной школе.

Развитию креативности учащихся путём включения в литературное творчество посвятила свой мастер-класс Л. Ю. Францева, учитель русского языка и литературы. Погружая детей с задержкой психического развития в загадочную атмосферу Востока, знакомя с особенностями хокку, она доказала, что её ученики могут создавать даже такие сложные литературные произведения, как знаменитые японские трёхстишия.

□Тема мастер-класса В. И. Семёновой, учителя технологии, – «Приобщение к русским национальным традициям как способ повышения мотивации учащихся на уроках технологии». На мастер-классе она продемонстрировала коллегам педагогические приёмы повышения интереса к учебному материалу, а также познакомила с технологией изготовления народной игрушки.

Главным результатом мастер-класса стала передача педагогом-мастером своего опыта путем прямого и комментированного показа

последовательности действий, методов, приемов и форм педагогической деятельности.

Мастер-класс как форма диссеминации инновационного педагогического опыта дает возможность получить так необходимый всякому истинному профессионалу материал для творческих размышлений.

ПРОЕКТНО-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ЗАСОВА В. В.

г. Магнитогорск Челябинской обл., Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Центр детского творчества Орджоникидзевского района»

Создание современной модели образования, в основу которой положены такие принципы проектной деятельности, как открытость образования к внешним запросам, применение проектных методов, конкурсное выявление и поддержка лидеров, успешно реализующих новые подходы на практике, требует инновационных путей развития кадрового потенциала системы образования. Под развитием кадрового потенциала понимается целенаправленная и систематическая деятельность по вовлечению педагогических работников в эффективное выполнение текущих и перспективных задач, и оптимальное удовлетворение интересов работников, связанных с самореализацией и карьерой, путем проектирования развития профессиональной компетентности. Наиболее сложно, на наш взгляд, организовать развитие кадрового потенциала молодых специалистов, которые отличаются высокой мобильностью, завышенными ожиданиями в отношении оплаты и условий труда, неразвитой мотивацией к труду.

Важнейшим компонентом новой модели школьного образования является ее ориентация на практические навыки, на способность применять знания, реализовывать собственные проекты. Переход от установки на запоминание большого количества информации к освоению новых видов деятельности – проектных, творческих, исследовательских требует поиска таких форм и методов работы, которые бы были направлены на формирование базовых компетентностей современного человека:

– информационной (умение искать, анализировать, преобразовывать, применять информацию для решения проблем);

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

Современный педагог дополнительного образования должен быть не просто педагогом-предметником, а креативным организатором, менеджером образовательной среды, профессионалом, владеющим технологией проектирования.

На сегодняшний день существуют серьезные авторские наработки в области формирования у молодежи активной позиции по решению задач своего личностного и профессионального самоопределения в логике проектно-предпринимательской деятельности, что является серьезным основанием проявления и развития кадрового потенциала для любой сферы деятельности. Российский опыт изучается и апробируется инициативной группой педагогов муниципального образовательного учреждения дополнительного образования детей «Центр детского творчества Орджоникидзевского района» города Магнитогорска.

Подготовительный этап (2006-2007 гг.) связан с изучением организационно-педагогических основ предпринимательской подготовки учащихся в системе дополнительного образования:

- 12 педагогов прошли курсовую подготовку по теме «Инновационные процессы в образовании: предпринимательская подготовка учащихся в контексте профильной подготовки»;
- 9 педагогов стали участниками Бизнес Фестиваля учащейся и студенческой молодежи России им. В.В. Быкова;
- более 80 педагогов – участниками проектно-практических семинаров и семинаров-практикумов по основам проектно-предпринимательской деятельности.

По итогам молодыми педагогами дополнительного образования разработаны предпринимательские проекты «Академия семейного воспитания» и проект развития детского клуба по месту жительства «Галлактика». Участие молодых педагогов в конкурсе «Лучший предпринимательский проект молодежи г. Магнитогорска» способствовало развитию их предпринимательских способностей, а также навыков самооценки и рефлексивно-содержательного управления собственной деятельностью. Опыт реализации проектов доказал эффективность

проектно-предпринимательской деятельности в повышении профессиональной компетентности педагогов дополнительного образования.

Второй этап (2006-2008 учебный год) связан с запуском логики проектно-предпринимательской деятельности посредством внутреннего конкурса социальных и предпринимательских проектов, выявлением точек стратегического роста учреждения, разработкой моделей развития содержания образования по отдельным направлениям, их апробацией. Конкурс способствовал развитию у воспитанников, педагогов дополнительного образования, административно-управленческого состава способностей анализировать ситуации, самостоятельно ставить и достигать цели, самоопределяться, выстраивать коммуникации. Кроме того:

- для воспитанников Конкурс стал самооценкой полученного дополнительного образования, так как работа над проектом и реализация задуманного дела позволила на практике проверить уровень знаний и нормировать набор компетенций, востребованных на рынке труда;

- для педагогов дополнительного образования Конкурс стал реальной возможностью внедрения инновационной педагогической технологии (комплексной технологии развития предпринимательских способностей), основанной на проектно-предпринимательском подходе;

- для административно-управленческого состава Конкурс стал возможностью выявления точек стратегического роста, механизмом формирования команды-единомышленников и способом внебюджетного финансирования учреждения.

По итогам сформирован банк первых социальных проектов: «Калейдоскоп улыбок» (руководитель – победитель областного конкурса «Педагог-внешкольник»), «Фестиваль ремесел», «Безопасные дороги» (грант в размере 10000 рублей по итогам Всероссийского конкурса «Интеллектуальная инициатива XXI века»), «Миллион цветов Магнитке» (грант в размере 20000 рублей по итогам областного конкурса социальных проектов «Наш город» в номинации «Чистый город»).

Третий этап развития учреждения (2009-2011 гг.) направлен на осуществление мероприятий, предполагающих реализацию социально-значимых проектов, а также научно-методическое, информационное обеспечение новых подходов в управлении человеческими ресурсами.

В силу специфики и стратегической важности развития человеческого потенциала, разделяя точку зрения авторского коллектива (И. С. Павлов, доктор экономических наук, кандидат психологических наук; А. И. Парамонов, кандидат педагогических наук и др.) основным механизмом развития учреждения станет формирование учебно-

профессионально-социальной общности, которая представляет собой поливозрастную, полипрофессиональную структуру, включающую воспитанников учреждения, педагогический коллектив учреждения, родителей воспитанников, реализующих совместно с воспитанниками и педагогическим коллективом учреждения проблемно-целевую и проектную деятельность, субъектов профессиональной деятельности вне учреждения (социальных партнеров), активно участвующих в проблемно-целевой и проектно-предпринимательской деятельности учреждения.

Центральным деятельностным ядром учебно-профессиональной общности является команда, которая разрабатывает новое содержание образования. Содержание дополнительного образования будет тесно связано с тремя типами образовательной деятельности:

- исследованием, направленным на развитие способностей воспитанников быстро ориентироваться в сложном мире современной деятельности и ресурсных возможностей;
- проектированием как способом построения принципиально новых и потенциально возможных пространств деятельности;
- стратегированием как основным условием становления личности в качестве субъекта собственной деятельности, умеющей соотносить ее содержание со своими ценностно-смысловыми установками и разнообразием множества позиций.

Новое содержание дополнительного образования, выстраиваемое именно на сочетании этих трех типов образовательной деятельности, позволит принципиально по-новому подойти к решению проблемы повышения качества дополнительного образования в соответствии с современной социокультурной ситуацией. Реальная проектно-предпринимательская деятельность станет для воспитанников учреждения дополнительного образования наиболее адекватным механизмом формирования базовых компетентностей современного человека.

РАЗВИТИЕ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В СЕЛЬСКОМ СОЦИУМЕ

СКРИПОВА Н. Е.

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

Главной целью реформ, происходящих в настоящее время в системе образования Российской Федерации, является достижение ново-

го качества, которое соответствовало бы актуальным и перспективным запросам современной жизни, определенных в Концепции долгосрочного развития социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года. На это направлена реструктуризация муниципальной сети образовательных учреждений на селе. Проведение реструктуризации сети школ обусловлено тем, что для осуществления в полном объеме права на образование сельских школьников требуется, чтобы сельские малокомплектные школы, том числе и начальные общеобразовательные школы, имели доступ к методическим, материальным и кадровым ресурсам крупных и развитых образовательных учреждений. Реструктуризация позволяет сельским школьникам по собственному выбору без ущерба для жизненного уклада своих семей обучаться в образовательных учреждениях, расположенных в близлежащих территориях.

Для осмысления роли и места муниципального уровня образования в условиях развития сети образовательных учреждений необходимо разобраться в особенностях институализации, в определении задач по оптимизации муниципальной системы образования.

Прежде всего, необходимо ответить на вопрос «Какие меры должны предприниматься по обеспечению прав детей, проживающих в сельских поселениях, на получение качественного общего образования средствами компонентов муниципальной системы образования?»

Во-первых, необходимо отметить, что формирование сети образовательных учреждений является прерогативой муниципального уровня. Именно от грамотного её планирования зависит, насколько полно удовлетворяются запросы личности, семьи в получении той или иной образовательной услуги определённого качества. Перед руководителями муниципального уровня встают вопросы: сколько должно быть образовательных учреждений в муниципальной сети, какие они должны быть по численности, как регулировать видовое многообразие в условиях ухудшающейся демографической ситуации, как исключить проблему соблюдения нормы посещения школы, поставив «во главу угла» вопросы доступности качественного образования.

Во-вторых, проблема разработки структуры сети образовательных учреждений продолжает оставаться актуальной. В данном случае должно быть понимание того, что решение многих вопросов возможно только в рамках сети муниципальной системы образования.

Еще необходимо отметить следующее: в силу сложной социальной и демографической ситуации, миграции молодежи, наиболее образованной и социально-перспективной части сельского социума в город, во многих сельских муниципальных образованиях Челябинской облас-

ти преобладающим типом сельской школы станет малочисленная школа. Условия ее работы специфичны и требуют особых подходов к реализации права детей на доступное и качественное образование.

Рассмотрим возможные варианты интеграции, кооперации и объединения образовательных ресурсов в сельском социуме [3]:

- кооперирование ресурсов образовательных учреждений посредством создания моделей интегрированных образовательных учреждений (дошкольное образовательное учреждение на дому, школа-детский сад, сельский межшкольный учебно-производственный комплекс и др.); развитие базовых школ с сетью филиалов, информационно-ресурсных, социокультурных центров для повышения качества общего и дополнительного образования школьников;

- организацию деятельности «Школ общественных управляющих» по специфике общественного управления образовательными учреждениями, расположенными в малых и труднодоступных сельских поселениях;

- организацию взаимодействия учреждений профессионального (начального, среднего, высшего) образования в обеспечении профориентационной работы и профильного обучения школьников;

- развитие образовательных учреждений дистанционного образования, ориентированных на работу с детьми из отдалённых населённых пунктов, активное использование сетевого типа образования.

Для управления муниципальной системой образования вопрос формирования образовательного пространства в условиях реструктуризации образовательных учреждений, расположенных в сельской местности становится одним из важных. Для управления процессом реструктуризации муниципальной образовательной системы необходимо организовать работу Координационного совета. Предлагается примерный регламент деятельности Координационного совета:

- подготовка нормативных документов по регламентации деятельности различных вариативных моделей: распорядительные документы органов законодательной и исполнительной власти муниципального района, органа управления образованием, подготовка изменений в учредительные документы;

- подготовка управленческих документов по регламентации деятельности различных вариативных моделей: разработка и утверждение Программы реструктуризации муниципальных систем образования (планов мероприятий), которые должны, на наш взгляд, учитывать следующее: изменение демографических тенденций и систем расселения в каждом населённом пункте района; оценку транспортной доступности в муниципальном районе; анализ ресурсного обеспечения;

инвентаризация сети; экспертную оценку изменения организационно-правового статуса реорганизуемых образовательных учреждений; подготовленность нормативно-правового обеспечения внедрения вариативных моделей образовательных учреждений; экономические обоснования внедрения вариативных моделей образовательных учреждений;

– грамотное построение стратегии управления данным процессом; которая может как сподвигнуть школы к самоопределению, к построению своей деятельности в связке с другими образовательными учреждениями, так и научить руководителей слышать социальных партнеров, участников образовательного процесса, их социальный заказ на формирование образовательных услуг, направленных на повышение качества образования и реализацию потребностей учащегося и общества и др. [4].

Для обеспечения повышения качества образования за счет более эффективного использования всех ресурсов образовательных учреждений на основе их концентрации, интеграции и кооперации в Чесменском районе Челябинской области реализуются модели базовой школы с филиалами, ресурсного центра.

Рассмотрим основные характеристики моделей, особенности их организации. При создании модели базовой (опорной) школы с сетью филиалов в системе образования муниципального уровня выявляется образовательное учреждение, обладающее наибольшими методическими, кадровыми, управленческими, материально-техническими ресурсами. Данное образовательное учреждение должно обладать наилучшей транспортной доставкой учащихся из школ прилегающих населённых пунктов. Базовая (опорная) школа становится методическим и ресурсным центром внутрирайонного уровня, а также центром распространения инноваций для школ населенных пунктов, находящихся в зоне транспортной доступности базовой школы, позволяя снизить эффект социальной отчужденности для удаленных или малокомплектных школ-филиалов. Школы, из которых организуется подвоз учащихся преобразуются в филиалы базовой школы.

Для создания современной информационной среды в образовательном процессе, включающей доступ к глобальным информационным ресурсам возможно применение модели ресурсного центра. В рамках подобной модели решаются задачи, которые не могут быть решены в рамках модели базовая школа и школьного округа. К ним относится организация системы обучения с использованием дистанционных технологий регионального и межрайонного уровней.

В связи с вышеобозначенным, актуальным является: при проектировании муниципальных образовательных систем обеспечение изу-

чения теоретического, практического опыта их развития в условиях реструктуризации сети сельских образовательных учреждений; нормативно-правовое обеспечение создания и функционирования новых вариативных моделей образовательных учреждений.

Литература

1. Абанкина, И. В. Развитие сети общеобразовательных учреждений региона: обеспечение условий для получения качественного общего образования независимо от места жительства [Текст] / И. В. Абанкина, Т. В. Абанкина, А. И. Вавилов, С. В. Сигалов. – М. : АСОУ, 2007. – 157 с.
2. Маскин, В. В. Вариативные модели модернизации сельской школы [Текст] / В. В. Маскин, А. А. Петренко, Т. К. Меркулова. – М. : АРКТИ, 2005. – 68 с.
3. Сартакова, Е. Е. Теоретические основы модернизации сельских муниципальных образовательных систем [Текст] / Е. Е. Сартакова // Директор сельской школы. – 2008. – № 2. – С. 15–21.
4. Скворцова, А. Н. Развитие муниципальной системы образования в условиях работы образовательных округов [Текст] / А. Н. Скворцова // Директор сельской школы. – 2008. – № 1. – С. 57–61.

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В УЧИЛИЩЕ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ

АЛЕШИНА В. П., ГОСТРАЯ Н. П.

г. Омск, Профессиональное училище № 21

В условиях модернизации системы образования предъявляются определенные требования к профессиональной компетентности педагогических работников. Педагог должен уметь на высоком уровне, комплексно и творчески решать сложные профессиональные задачи, уметь проводить диагностику, выстраивать реально достижимые цели и задачи деятельности, прогнозировать результат, творчески применять известные и разрабатывать авторские идеи, технологии, методические приемы.

Помочь педагогу в подготовке педагогических материалов и организации инновационной работы призвана методическая служба училища.

По мнению В. М. Лизинского, методической работой является всякая деятельность, направленная на успешную организацию учебно-воспитательного процесса.

Сущность методической работы определяется следующими направлениями:

- обеспечение высокого качества образовательного процесса на основе совершенствования его содержания и структуры;
- повышение профессионального мастерства и компетентности педагогов через участие в многообразных формах методической работы;
- организация инновационной, исследовательской деятельности как способа реализации творческого потенциала педагогов.

Интеграция учебных предметов в нашем училище – одно из направлений активных поисков новых образовательных технологий, способствующих улучшению процессов обучения, развитию творческого потенциала педагогических работников, с целью повышения эффективности их работы.

Недостатки узкопредметного подхода к рассмотрению явлений и процессов реального мира, как известно, порождают фрагментарность знаний обучающихся, их неумение поместить полученную информацию в более широкий смысловой контекст, усмотреть существующие связи и взаимодействия. Поиски выхода из сложившегося противоречия между предметным построением учебного процесса и потребностями целостных системных знаний обучающихся привели коллектив к активному использованию идей интеграции в образовании. В 2007 году ГОУ НПО ПУ № 21 присвоен статус базовой экспериментальной площадки по теме: «Интеграция общеобразовательного, общетехнического и профессионального компонентов в содержании обучения в учреждениях начального профессионального образования».

Участие училища в эксперименте потребовало изменения целей, содержания и структуры методической работы. В соответствии с планом методической работы основная цель методической работы на данном этапе – активизация работы цикловых методических комиссий по реализации межпредметных связей как средства интеграции ее уровня и прикладное исследование дидактических оснований, способов и приемов конструирования интегративного содержания учебного материала в условиях начального профессионального образования и технологии его усвоения обучающимися.

Для результативности опытно-экспериментальной работы важно, чтобы в работу было вовлечено максимальное количество педагогов. Большинство педагогов училища всегда с готовностью откликаются на инновации. Но выполнение программы опытно-

экспериментальной работы предполагает серьезную подготовку. И поэтому с целью повышения профессиональной компетентности педагогов по проблеме опытно-экспериментальной работы в 2007 году проведены курсы повышения квалификации при ИРООО «Интеграция компонентов содержания общеобразовательных и профессиональных предметов» в объеме 144 часа. Под научным руководством к.п.н., доцента кафедры «Управления и экономики образования» БОУ ДПО ИРОО Л. С. Коневой проведены семинары на тему «Межпредметные связи в образовательном процессе», «Технология усвоения интегративного содержания в профессиональной подготовке», «Оценочная деятельность обучающихся в технологии обучения», «Технология целеполагания в усвоении интегративного содержания профессиональной подготовки». Преподаватели и мастера производственного обучения изучили теоретический материал по проблеме, познакомились с методикой составления информационных карт занятий, с методикой оценочной деятельности обучающихся в технологии обучения, с технологией целеполагания в усвоении интегративного содержания предметов.

Теоретический материал подтвержден на практике в условиях единого методического дня. Методический день в училище является средством стимулирования педагогического коллектива к повышению профессионально-педагогического мастерства. Решение о проведении методического дня принимается на августовском педсовете, прописывается решение о проведении методического дня и устанавливаются временные рамки.

Методический день подразделяется на теоретическую и практическую часть. В теоретической части методического дня проводится семинар для ИПР о программе анализа уроков-лабораторий, которые заранее готовятся членами творческих групп. Творческие группы определяют тему интегрированного занятия, готовят содержание интегрированного занятия, вырабатывают тактику и стратегию, определяют целевые установки, задачи, формы и способы проведения занятия, обсуждают методическое и материальное обеспечение.

Методическое обеспечение технологии интеграции содержания предметов общеобразовательного, общетехнического и профессионального циклов было представлено в ходе единого методического дня, в качестве образца для работы всех ИПР. В ходе подготовки методического дня творческими группами были разработаны технологические карты на разделы, которые намечены к интеграции. Разработаны информационные карты занятия-лаборатории. Таким образом, реальная возможность вариативности образования, представившаяся в нашем училище, стимулирует инженерно-педагогический коллектив

ГОУ НПО ПУ № 21 к экспериментальной работе как сильнейшему средству развития личностных качеств, компетентности и профессионализма педагогов, повышения уровня профессиональной культуры, компетентности обучающихся, а совместная работа педагогов позволяет раскрыть интеллектуальные ресурсы всех участников образовательного процесса. При использовании интегративного подхода моделируется новый образовательный процесс, преодолевается фрагментарность освоения новых знаний, приобретает опыт по дидактической интеграции.

ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КУЛЬТУРЫ У ШКОЛЬНИКОВ МЕТОДИЧЕСКИМ ОБЪЕДИНЕНИЕМ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННОГО ЦИКЛА

БУШУЕВА Ю. А., ПИЛИПЕНКО В. С.

г. Новокузнецк Кемеровской обл., Муниципальное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 79

В начале нового тысячелетия многие научные исследования ориентируются на познание человека во всем богатстве и разнообразии его связей и отношений. Естественные науки рассматривают физические аспекты проблем личности. С позиции биологии цели изучения человека ориентированы на адекватное саморазвитие – адаптацию к изменяющимся условиям среды.

Уникальность человека как биопсихосоциального вида состоит в том, что он приспосабливается к среде главным образом за счет так называемых культурных механизмов. В культурной адаптации определяющее значение приобретает такой феномен культуры, как экологическое сознание. В целом приспособление проявляется в том или ином качестве здоровья.

Сегодня качество здоровья населения падает из-за целого ряда факторов. Одним объективным и немаловажным фактором, на мой взгляд, является утрата ценностного отношения к своему здоровью.

Понятие «здоровье» в педагогике связывается с успешностью человека в современном мире, с его участием в улучшении жизни, с активной гражданской позицией и по отношению к общественным проблемам, и в сфере личного здоровья.

Для достижения и реализации здоровьесберегающего потенциала образования необходимо, как нам кажется, создание ряда психолого-педагогических условий.

Условий, которые оптимально способствовали бы:

- формированию целостного представления об организме человека и его здоровье, принятию принципов здорового образа жизни как основы жизнедеятельности;
- обучению школьников методам элементарного самопознания и самооздоровления;
- развитию умений анализировать условия окружающей среды с точки зрения их воздействия на здоровье человека, давать оценку экологического состояния;
- воспитанию ценностного отношения к здоровью, личностно-творческой ориентации ребенка на процесс собственного здоровьесотворения, а так же здоровьесотворения окружающих людей и природной среды.

Для школьников целесообразно сконцентрировать внимание на формировании основ экологической и здоровьесберегающей культуры в разных областях биологической, экономической науки, ОБЖ, что позволяет проследить связь с антропологией, генетикой, физиологией, экологией, гигиеной, медициной.

На уроках целесообразно создавать особый психологический климат, особую ситуацию общения учителя и учащихся. Показателями качества урока уже не может быть только эрудиция. Главный его показатель – организация деятельности учащихся, что должно способствовать подготовке их к жизни, к поведению в природе, на производстве, в обществе.

Прежде чем организовать учебную деятельность школьников, необходимо позаботиться о мотивах их деятельности. Например, посредством создания «ситуации интереса». Привлекательным материалом в данном случае могут быть необычные факты, процессы, феномены природы. Активизировать познавательную деятельность обучающихся позволяет также использование игровых моментов на уроках. Формы проведения таких игр различны: пресс-конференции, встречи за круглым столом, суды и защиты интегрированных проектов. Эти игры связаны с исследовательским и прогностическим поиском, с созданием принципиально нового, благодаря активному обращению к фантазии или простейшему эксперименту. Творческое воображение проявляется при создании иллюстративных материалов для презентации проекта. На уроках им предлагаются следующие профессии: эколог, антрополог, врач, экономист, предприниматель и т.д. причем следует отметить, что стрелка интереса к роли специалиста у младших школьников отклоняется в сторону «занимательно», а у старших школьников приближается к отметке «серьезно».

Использование на уроках кроссвордов также достаточно эффективно. Причем работу с кроссвордами организовываю по-разному:

1. Предлагается ученикам сетка кроссворда и дается задание заполнить ее (например, указать названия лекарственных растений; название овощей и фруктов богатых теми или иными витаминами и др.).

2. Сетки кроссвордов уже заполнены словами-терминами, а ученики должны сформулировать вопросы к ним, таким образом, можно проверить знание терминологии.

3. Составление кроссворда на заданную тему в качестве домашнего задания. При выполнении этой работы обучающиеся учатся формулировать лаконичные вопросы. Лучшие работы используются на уроках при проверке знаний.

Без чувственного познания невозможно мышление школьников. Именно поэтому, считаем необходимым проведение опытов, наблюдений, лабораторных работ, особенно в курсе физиологии человека. Выполнение лабораторных работ позволяет учащимся применять теоретические знания на практике, а также вооружает их важными умениями, например, посчитать свой пульс, сделать искусственное дыхание, оказать первую медицинскую помощь при отравлении, ожогах и т.д. Активное самопознание школьников осуществляется в ходе практической деятельности: практикумы, тестирования, социометрия.

В ходе практикума школьники изучают различные показатели собственного здоровья; практикум включает информативные методики, не связанные со сложным оборудованием. Самоанализ и самооценка физического здоровья основаны на антропометрических показателях – характера осанки, свода стопы, конституции и физиометрических показателях, определяющих работоспособность, особенности работы сердечно-сосудистой и дыхательной систем.

Неотъемлемой частью урока является проведение демонстрационных опытов, которые позволяют развивать у школьников способность выделять наиболее существенное в явлении. Например, опыты, демонстрирующие изменение дыхательных движений при разных условиях; наблюдение сокращения сердца; влияние ритма и нагрузки на развитие утомления; влияние физической нагрузки на работу сердца; роль связок и др. Основная задача – повышение интереса учащихся к своему здоровью – решается через интеграцию собственных знаний учащихся о сохранении здоровья и дополнительных знаний в рамках изучаемого предмета (оздоровительные упражнения, физкультминутки и т.д.).

Считаем полезным и целесообразным на уроках решать задачи познавательного характера, которые требуют применение знаний в новой ситуации. В ходе решения той или иной задачи школьники про-

являют большую заинтересованность, включаются в дискуссию, задумываются над сущностными проблемами жизни. Например:

1. Известны случаи вскармливания детенышей человека животными. Однако после возвращения в человеческое общество далеко не все из них научились говорить, вести себя, как люди. Почему?

2. При значительной кровопотере человек учащенно дышит, бледнеет, появляется жажда. Все это – защитные реакции организма. Дайте объяснения этим явлениям.

На следующем этапе ребята самостоятельно составляют подобные задачи. Так постепенно из урока в урок рождается самостоятельность в творчестве учащихся: от прослушивания материала до отработки его сначала на репродуктивном уровне, а затем на творческом.

В результате творческого мышления ребята способны самостоятельно объяснять и оценивать взаимосвязи между компонентами любой биологической системы, прогнозировать возможные направления различных явлений и процессов.

Для повышения познавательной активности учащихся в области охраны здоровья проводятся уроки-конференции – «Вредные привычки и наше здоровье», «Здоровье не все, но все без здоровья – ничто»; уроки-КВН – «Солнце, воздух и вода – наши лучшие друзья»; викторины – «Здоровье не купишь – его разум дарит», «Наши зеленые друзья»; урок-игра «Алфавит здоровья» и др.

Для реализации данной задачи в процессе работы МО ежегодно проводятся семинары-практикумы по вопросам формирования здоровьесберегающей среды на уроках биологии, географии, химии.

В рамках ежегодных недель предметов естественного цикла в школе проводится целый ряд мероприятий посвященных здоровому образу жизни. Это презентации газет «ЗОЖ» среди 9 классов, выступления-презентации старшеклассников перед младшим звеном – «Химия и человек», «Биология и человек», «Человек и экология»; игры («Скажи здоровью – «да», «Сокровища капитана Флинта», «За здоровый образ жизни») и викторины на параллелях (например «Лекарственные растения и животные», «В здоровом теле – здоровый дух!»). Спортивные праздники организуем совместно с учителями физкультуры – «Веселые старты», «Спортландия», «Мама, папа, я – спортивная семья!». Для привлечения внимания учащихся к проблемам экологии и здоровья проводятся беседы, лекции, выпускаются тематические листовки и плакаты.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ СПЕЦИАЛЬНОГО КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ВОЙНИЛЕНКО Н. В.

г. Челябинск, Муниципальное специальное (коррекционное) образовательное учреждение для обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат V вида № 11

Сегодня для всех и особенно для специалистов очевидно, что происходят существенные изменения в системе образования России. Несомненно и то, что эти изменения касаются подсистемы специального (коррекционного) образования. И самой насущной, самой обсуждаемой проблемой является оценивание качества образования. Этот вопрос задают себе не только работники образования, но и политики, государственные деятели, работодатели и родители. При этом оценивание «качества образования» в целом касается и оценивания качества специального (коррекционного) образования в частности. Решение проблемы, как представляется сегодня многим исследователям, становится возможным с позиций теории компетенций (ее называют «компетентностным подходом»). Однако решение и теоретических, и практических проблем оценивания затруднено в значительной мере отсутствием соответствующей нормативной базы: нет закона о специальном образовании; не разработаны пока государственные образовательные стандарты специального (коррекционного) образования. И это обстоятельство существенно сдерживает решение проблем адекватного оценивания образовательных объектов, в том числе и в системе специального (коррекционного) образования [1-3].

Понимая важность этой проблемы, школа-интернат приняла участие в конкурсе инновационных проектов на получение муниципального Гранта для организации опытно-экспериментальной работы, который проводило Управление по делам образования г. Челябинска. Мы выиграли конкурс по направлению «Оценка качества образования».

Оценивание качества образования становится все более актуальной проблемой, ждущей своего решения, однако нам еще только предстоит разобраться с самим феноменом – «управление качеством образования». Для этого, как минимум, необходимо прояснить смыслы, которые мы вкладываем в каждое из этих трех слов: «управление», «качество», «образование». Только тщательная проработка смы-

слов, стоящих за этими терминами позволит сделать прозрачным пространство неопределенного феномена – управление качеством образования. Все это потребует отработки соответствующего терминологического пространства этого феномена. И особенно это важно прояснить на уровне образовательной системы образовательного учреждения [1-3].

Наше исследование продиктовано необходимостью формирования опыта объективного оценивания качества специального (коррекционного) образования на примере школы-интерната V вида.

Для осуществления опытно-экспериментальной работы создана творческая группа. Горизонты творческой группы расширились: участие в реализации проекта приняли все учителя начальной школы, учителя-логопеды, воспитатели, классные руководители.

Реализуя данный проект, нами были описаны объекты, подлежащие оцениванию, определены основные (существенные) признаки (показатели, индикаторы) этих объектов, критерии и измерители

Мы рассмотрели различные трактовки определения качества образования, описали организационно-управленческую и содержательную модель оценивания качества образовательных объектов в специальном (коррекционном) образовательном учреждении для детей с тяжелыми нарушениями речи. Педагогический коллектив школы-интерната провел эксперимент, который позволил теоретически описать модель оценивания качества образования в СКОУ V вида.

Дан анализ различных теоретических исследований, касающихся обсуждения феномена «качество образования», определены составляющие его компоненты, разработана «модель» и инструментальное обеспечение оценивания качества образовательных объектов.

Представлена содержательная модель, позволяющая оценить качество образования. Эта модель содержит следующие составляющие: результативная, процессуальная и системная. Разработана примерная, базовая схема поэтапной реализации оценивания.

Детально описан организационно-управленческий алгоритм (механизм) формирования методической компетентности педагогических работников образовательного учреждения, которая обеспечивает их профессиональную готовность к участию в процедурах оценивания качества различных образовательных объектов, а также в управлении качеством образования в учреждении, в целом.

Вместе с тем для эффективного управления процессом обучения, воспитания возникла необходимость введения сопровождающего проекта «Управление образовательными программами воспитательной работы».

Исходя из данного проекта были определены объект, предмет и цель исследования.

Объект исследования – управление развертыванием образовательных программ воспитательной работы: образовательного мониторинга и стандартизации в институциональной (локальной) образовательной системе.

Предмет исследования:

- образовательная система (совокупность образовательных программ воспитательной работы) как объект стандартизации;
- стандартизация как условие развертывания образовательного мониторинга;
- мониторинг как механизм управления качеством образования (в части воспитания).

Цель исследования: обеспечение адекватной совокупности образовательных программ воспитательной работы (на основе стандартизации и образовательного мониторинга) реальным потребностям институциональной (локальной) образовательной системы, родителям, детям.

В ходе реализации проекта:

- сформирована программа научно-прикладных исследований;
- подготовлено научное обоснование и библиографический указатель по проблеме;
- разработаны, определены варианты содержания образовательных программ воспитательной работы в образовательной системе школы-интерната;
- произведен отбор и корректировка содержания образования (в части воспитания, как структурного компонента содержания образования образовательных программ);
- разрабатываются учебные материалы к образовательным программам воспитательной работы;
- апробируются и оцениваются различные варианты воспитательных мероприятий в образовательных программах воспитательной работы;
- создается набор методик, позволяющих идентифицировать степень выраженности каждого признака социализированности (воспитанности); развитости когнитивной, эмоционально-волевой и действенно-практической сфер личности воспитанников.

Опыт разработки и апробации методических материалов инновационного проекта «Оценивание качества образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении V вида» представлен на конференциях и семинарах:

– Международный научно-практический семинар «ИКТ как средство обеспечения доступности информационной среды для развития, обучения и социальной интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья» (Министерство образования и науки Российской Федерации, Институт ЮНЕСКО, г. Москва, апрель 2008 г.);

– VII Всероссийская научно-практической конференции «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования» (Министерство образования и науки Российской Федерации, Министерство образования и науки Челябинской области, ГОУ ДПО ЧИППКРО, ноябрь 2008 г.);

– VII межрегиональная специализированная выставка-форум «Равные возможности» (ноябрь 2008 г.);

– Городской открытый семинар «Современные технологии – эффективное средство повышения качества образования» (ноябрь 2008 г.);

– семинар для слушателей курсов повышения квалификации ГОУ ДПО ЧИППКРО «Модель оценки качества образования в условиях специального (коррекционного) образовательного учреждения V вида» (октябрь 2008 г.);

– районные педагогические конференции:

1. «Технологии разработки и использования инструментария для отслеживания сформированности ключевых и предметных компетенций учащихся» (ноябрь 2007 г.);

2. «Учебное занятие XXI века: методологические основы, современные требования, резервы качества» (ноябрь 2008 г.);

Опыт работы педагогического коллектива отражен в следующих публикациях:

– совершенствование методических комплексов педагогической поддержки родителей детей с тяжелыми нарушениями речи» // Материалы II Всероссийских педагогических чтений по вопросам педагогики и специальной психологии Министерства образования и науки РФ, ГНУ Институт коррекционной педагогики Российской Академии образования, секция «Реализация инновационных подходов к обучению и воспитанию детей с речевыми нарушениями в логопедической практике» (ноябрь 2007 г.);

– медико-педагогическое сопровождение учащихся с речевыми нарушениями // Материалы межрегиональной научно-практической конференции «Роль государственно-общественного управления в обеспечении комплексной безопасности объектов и субъектов образовательной системы» (ноябрь 2007 г.);

– управленческое содействие развёртыванию инновационных

процессов в работе школы-интерната для детей с тяжелыми нарушениями речи // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции / Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (ноябрь 2008 г.);

– расширение применения ИКТ в образовательном процессе школы-интерната V вида № 11 города Челябинска // Психолого-педагогические и социальные аспекты коррекции речевого развития: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения Р. Е. Левиной / Волгоградский государственный педагогический университет (ноябрь 2008 г.).

Результаты работы по данному проекту имеют практическую ценность, как для нашего образовательного учреждения, так и для педагогических работников общего образования, в том числе подсистемы специального (коррекционного) образования, специалистов органов управления образованием, функционально обеспечивающих вопросы оценивания качества образования. В перспективе наработанный материал и впоследствии доработанный может стать основой для определения механизмов нормативного финансирования и формирования системы стимулирования в оплате труда работников системы специального (коррекционного) образования.

Литература

1. Войниленко, Н. В. Модель оценки качества образования в специальном (коррекционном) образовательном учреждении V вида [Текст] : метод. пособие / Н. В. Войниленко. – Челябинск : ИИУМЦ «Образование», 2008. – 153 с.

2. Молчанов, С. Г. Теория и практика аттестации педагогических и руководящих работников сферы образования [Текст] / С. Г. Молчанов. – Челябинск : ЧГПУ, 2007. – 340 с.

3. Молчанов, С. Г. Категории «содержание образования», «содержание обучения», «образованность», «профессиональная квалификация» и «профессиональная компетентность» в контексте Болонского процесса [Текст] // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров : межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 7 ; под ред. Д. Ф. Ильясова. – Челябинск : изд-во «Образование», 2004. – С. 3–15.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА НА УРОКАХ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ

ГЛЕБОВА О. В.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 54

Главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны.

Социальный заказ потребовал пересмотра традиционных методик, ориентированных на транслирующую роль учителя и репродуктивную деятельность учеников.

Потребность в преобразованиях не рождается на пустом месте, она – результат осмысления многолетнего опыта. Необходимость обновления учебного процесса вовсе не означает полного отказа от традиционных форм и методов обучения. В связи с этим следует отметить, что урок еще долго будет оставаться главной формой учебного занятия. Другое дело, что задача учителя, особенно учителя обществознания, – тесно связать проблемы, изучаемые на уроке, с реалиями окружающей жизни, что позволяют сделать уроки-экскурсии, уроки-встречи с интересными людьми и т.п. Учитель должен создавать условия, позволяющие ученикам планировать собственную познавательную деятельность, проектировать возможные ее результаты. Эффективным способом решения данной задачи является организация научно-исследовательской работы учащихся, участие их в социальном проектировании.

Хочется отметить, что на сегодняшний день гораздо больше возможностей для реализации инновационных подходов в сравнении с основной дает старшая школа. Заложенные в государственных образовательных стандартах требования к уровню подготовки выпускников имеют ярко выраженную практико-ориентированную направлен-

ность. Научить школьников использовать приобретенные знания в практической деятельности – обязанность каждого педагога.

Создание условий для мотивации учебной деятельности школьников – важнейшее требование в организации современного урока. Только такой подход превращает ученика в субъект познавательной деятельности. Показать практическую значимость изучаемого материала, необходимость формируемых компетенций в дальнейшей жизни – вот важнейшая задача учителя на уроке. Конечно, гораздо проще мотивировать учеников в ходе изучения актуальных для сегодняшнего дня разделов экономики и права, чем при исследовании проблемам философского уровня. В данном случае учитель должен, например, помочь ученикам осознать тот факт, что именно способность отвлеченно мыслить отличает развитую личность и позволяет добиваться высоких результатов в различных видах деятельности. Например, на уроке в 10 классе «Место философии в системе наук», эпиграфом к которому являются слова И. Канта «Не мыслям надобно учить, а мыслить», я организую беседу с учащимися, в ходе которой они приходят к пониманию того, как важно для человека уметь рассуждать на философские темы, мыслить абстрактно. Ученик должен увидеть, что универсальные компетенции, формируемые в процессе обучения, позволят ему применять имеющиеся знания в новых, изменяющихся условиях. В конечном итоге, образование обеспечивает социализацию личности через усвоение знаний, идеалов, ценностей, стереотипов поведения и деятельности.

Современное обучение – это целенаправленный и организованный процесс взаимодействия субъектов: учителя и ученика. С целью достижения высокого качества образования учитель алгоритмизирует процесс обучения, делает его технологичным благодаря системе четких, взаимосвязанных, логично выстроенных приемов и средств педагогического воздействия. При всей схожести технологий и методик обучения, следует иметь в виду, что «технология предполагает системность, достаточно жесткую систему предписаний, гарантированно ведущих к качественному усвоению учебного материала, инструментальностью и универсальностью в применении». Для современных образовательных технологий характерны интенсивная подача учебного материала, активная позиция и высокая степень самостоятельности учащихся, постоянный самоконтроль и самокоррекция, диалог, проблемность.

В условиях становления информационного общества крайне важно сформировать учеников компетенции, позволяющие приобретать знания, интерпретировать и трансформировать их, использовать для решения сложных жизненных задач. Решение этих задач осуществляет-

ся прежде всего через применение технологии развития критического мышления. Уметь критически мыслить – это уметь работать с разнообразной информацией: находить и отбирать ее в контексте решаемых задач, анализировать и оценивать ее, формулировать обоснованные выводы и принимать решения. Красной нитью через все уроки должно проходить выполнение следующего условия – анализ любого явления общественной жизни не должен быть односторонним. Мои ученики научились находить в каждом явлении и положительные, и отрицательные моменты. Теперь, предлагая им оценить какое-либо явление, в ответ я уже не слышу категоричных, бескомпромиссных ответов.

Современный урок немислим без активного применения информационных технологий. Мультимедийное оборудование, позволяющее использовать текст, графику, видеоматериалы, значительно расширяет возможности применения компьютера в учебном процессе. Использование компьютерных презентаций при объяснении нового материала, подготовка учащимися домашних сообщений о современном состоянии общества с использованием ресурсов сети Интернет – вот только некоторые варианты применения ИКТ. Еще больше возможностей для применения информационных технологий дает использование интерактивной доски. Очень эффективным является, в частности, самостоятельная работа учащихся на уроках экономики с интерактивными моделями, позволяющими проследить влияние различных факторов на экономическую ситуацию, например, изменение рыночных цен при разных вариантах соотношения спроса и предложения. Данные модели являются составной частью комплекта цифровых образовательных ресурсов «1С: Образование». К сожалению, кроме данных моделей по экономике других аналогичных цифровых ресурсов по общественным дисциплинам пока нет, а самостоятельно создать такие модели учитель не может. Применение информационных технологий на уроках способствует активизации познавательного интереса учащихся и позволяет использовать на уроках новейший фактический материал, отсутствующий в учебниках, но и формирует крайне необходимые в информационном обществе компетенции.

Интенсивной социализации учащихся способствует применение интегральной образовательной технологии, которая основана на организации групповой деятельности учащихся по решению определенных задач: изучение и анализ документов, статистических данных, произведений искусства, составление структурно-логических схем, таблиц, выполнение творческих заданий. Такая деятельность не только ведет к осознанному и прочному усвоению знаний, но и развивает его способности к самообразованию, самоорганизации, обогащает

коммуникативным опытом, дает навыки конструктивного взаимодействия с окружающими. Я предоставляю ученикам возможность выбора способов познавательной деятельности, право на ошибку, что создает атмосферу доверительности и психологической комфортности на уроке. Занятия должны быть организованы так, чтобы большую часть времени на уроке говорили, рассуждали, спорили ученики, а не учитель. В результате систематического участия в уроках-дискуссиях старшеклассники овладевают способностями участвовать в принятии групповых решений, разрешать спорные проблемы, принимать и уважать иную точку зрения. Большую пользу для включения подростков в ситуации реальной жизни приносят различные деловые игры.

Мой опыт работы позволяет утверждать, что нельзя абсолютизировать какую-то одну из предлагаемых сегодня учителю образовательных технологий. Я считаю, что высоких результатов можно добиться только путем сочетания различных педагогических технологий. Например, на уроке в 10 классе «Человек как продукт биологической, социальной и культурной эволюции» для подготовки к учебной дискуссии о сущности человека я организую работу с различными текстами по группам, то есть сочетаю интегральную технологию и технологию развития критического мышления. Учащиеся индивидуально работают с одним из небольших текстов, предложенных группе, затем обмениваются информацией, подбирают аргументы в защиту предложенной группе точки зрения и вопросы для оппонентов. После этого проходит дискуссия, суть которой выражают строки О. Хайяма «Человек, словно в зеркале мир, многолик: он ничтожен, и он же безмерно велик».

Модернизация современного образования предполагает его ориентацию не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Грамотное применение различных современных образовательных технологий позволяет формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности учащихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования.

**РАСПРОСТРАНЕНИЕ ИННОВАЦИОННОГО ОПЫТА
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА
«ОБРАЗОВАНИЕ»**

ДЕВЯТОВА Л. А.

г. Южноуральск Челябинской обл., Управление образования
администрации Южноуральского городского округа

МЫЛЬНИКОВА Ж. Ю.

г. Южноуральск Челябинской обл., Муниципальное дошкольное
образовательное учреждение детский сад комбинированного вида
№ 12 «Дубок»

В современных условиях, когда реализуются идеи свободы выбора содержания и форм обучения, позволяющие проектировать педагогическую деятельность коллектива с широким использованием научных исследований. При этом особое значение приобретает исследовательская деятельность, которая позволяет эффективно организовать образовательный процесс, нарабатывать инновационный опыт.

Инновационная деятельность, ориентированная на создание новой практики в образовательном учреждении основана на свободно принятом решении коллектива. Содержание инновационной деятельности конкретизировано в следующих документах: программа инновационной деятельности ДООУ, программа развития профессионально- педагогической деятельности, в Уставе ДООУ, программе развития ДООУ и др.

Под управлением инновационной деятельностью, как отмечает И. О. Котлярова, следует понимать организующую и регулирующую деятельность людей, которую осознанно осуществляют субъекты инноваций в ходе целенаправленной реализации инновационных процессов. В управлении инновационной деятельностью рассматриваются разнообразные функции, в которых отражаются содержание и ожидаемые результаты воздействия управления на инновационные процессы и их субъектов: целеполагание; определение целевых приоритетов инновационной деятельности; определение содержательных приоритетов инновационной деятельности; обеспечение подготовки кадров к инновационной деятельности и координация их деятельности в ходе инноваций; стимулирование и контроль над ходом инновационной деятельности; обеспечение инновационных процессов.

В нашем случае управление предполагает управленческое содействие в активизации инновационной деятельности педагогов дошкольного образовательного учреждения как распространителя инно-

вационного опыта и по передаче этого опыта и взаимодействие с сетевым образовательными учреждениям – пользователями опыта.

Дошкольное образовательное учреждение детский сад № 12 «Дубок» в 2008 году получил грант Губернатора Челябинской области в конкурсном отборе дошкольных образовательных учреждений реализующих инновационные образовательные программы и как распространитель инновационного опыта осуществляет свою деятельность на основании приказа Управления образования от 2008 года.

Взаимодействие образовательного учреждения – распространителя инновационного опыта и сетевых образовательных учреждений координирует Совет по дошкольному образованию. Основной задачей дошкольного образовательного учреждения-распространителя инновационного опыта является:

- передача опыта сетевым образовательным учреждениям – пользователям опыта;
- повышение компетентности руководителей ДООУ в вопросах инновационной деятельности и управлении данными процессами.

Для того чтобы определить деятельность коллектива ДООУ по распространению инновационного опыта, нам необходимо составить информационную карту и выступить на Совете руководителей ДООУ, Совете по дошкольному образованию.

Рассмотрим информационную карту инновационного участника ПНП «Образование» (инновационного опыта работы муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад комбинированного вида № 12 «Дубок»):

Адрес: 457040, Россия, г. Южноуральск Челябинской области, ул. Строителей, 15-а.

Ф. И. О. руководителя: Мыльникова Жанна Юрьевна. Стаж работы в должности – 8 лет.

1. Тема инновационного педагогического опыта: Формирование здоровьесберегающего пространства в ДООУ как основа повышения качества образования детей дошкольного возраста.

2. Источник изменений (противоречия, новые средства обучения, новые условия образовательной деятельности и др.):

- необходимость в формировании системы работы по здоровьесбережению в ДООУ, направленной на качественное образование и снижение заболеваемости детей;

- необходимость в систематизации образовательного здоровьесберегающего пространства (создание модели организации здоровьесбережения в ДООУ, направленного на функционирование и развитие образовательного пространства);

– недостаточный уровень эффективности реализации в ДООУ здоровьесберегающих технологий; недостаточная компетентность педагогов ДООУ в реализации здоровьесберегающих технологий;

– необходимость в организации совершенствовании содержания воспитательно-образовательного процесса, направленного на сохранение, укрепление, здоровья, формирование представлений о здоровом образе жизни в соответствии с нормативно-правовыми документами по здоровьесбережению, Национальным проектом «Здоровье», IV Всероссийской научно-практической конференцией «Дети России Образованы и Здоровы», 2006 год.

3. Идея изменений (в чем сущность ИПО: в использовании образовательных информационно-коммуникативных или других технологий, организации учебного или процесса и др.). Внедрение здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовательном учреждении как фактор повышения качества образования детей дошкольного возраста:

– социальная потребность в повышении уровня образованности детей дошкольного возраста и необходимость осуществлять образование без ущерба для здоровья детей;

– модернизация образовательного процесса, внедрение современных образовательных технологий по здоровьесбережению, обеспечивающих качество образования и сохранение здоровья детей.

4. Концепция изменений (способы, их преимущества перед аналогами и новизна, ограничения, трудоемкости, риски):

Применение здоровьесберегающих технологий в дошкольном образовательном учреждении. Формирование здорового образа жизни у детей дошкольного возраста. Создание условий, направленных на рациональное сочетание умственных и физических нагрузок в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей. Реализация программы «Разговор о правильном питании детей дошкольного возраста» М. М. Безруких и Т. А. Филипповой. Построение педагогического процесса основывается на интеграции всех видов деятельности, пропаганде по организации правильного питания детей и формированию здорового образа жизни.

5. Условия реализации изменений (включая личностно-профессиональные качества педагога и достигнутый им уровень профессионализма).

Основными условиями, направленными на укрепление здоровья детей и формирование здорового образа жизни, являются:

– упорядоченный образ жизни; физическая культура в соответствии с нормативной двигательной активностью;

– рациональное питание, рациональный режим жизни детей дошкольного возраста; здоровое, экологическое, жизненное пространство; высокий уровень профессиональной подготовки педагогов ДОУ, в том числе, использование ИКТ;

– современный дизайн и организация предметно-пространственной среды в ДОУ; наличие современного спортивного оборудования в физкультурном зале и на спортивной площадке;

– современные образовательные программы, методики, технологии, отвечающие принципам здоровьесберегающего пространства.

6. Результаты изменений: Сформирована модель организации здоровьесбережения в ДОУ, которая включает: нормативно-регламентирующие, перспективно-целевые, деятельностно-стимулирующие условия.

Разработан цикл занятий, педагогический процесс построен на основе интеграции всех видов деятельности по формированию здорового образа жизни и правильного питания детей дошкольного возраста.

Получены стабильно-положительные результаты в физическом развитии детей дошкольного возраста.

Отмечается эффективность в снижении заболеваемости детей в ДОУ: пропуски по болезни одним ребенком составляют по ДОУ – 6, 8; по городу – 12,3 (показатель стабилен на протяжении 3 лет). 100 % детей проходят углубленный медицинский осмотр.

Выполнение натуральных норм питания по основным продуктам питания составляет – 100 % и более. Систематически проводится «С» витаминизация, ежедневно дополнительно в 10.00 утра дети получают фрукты и соки. Проводится контроль организации физического воспитания детей дошкольного возраста, контроль организации детского питания. 100 % педагогических кадров ДОУ прошли курсы повышения квалификации. Материально техническая база ДОУ:

– изготовлено и установлено оборудование на спортивной площадке на улице;

– приобретена детская мебель, технологическое и холодильное оборудование, спортивные тренажеры, инвентарь, игровые модули, обновлены малые формы на участках;

– приобретена водоочистительная установка на пищеблоке, медицинское оборудование.

2006 год:

3 место в городском конкурсе «Зеленый огонек», по предупреждению детского-дорожного транспортного травматизма;

2 место в конкурсе на лучшую организацию физкультурно-оздоровительной работы;

3 место в городском конкурсе «Детский сад года»;

1 место – Диплом Главы ЮГО за 1 место «Южноуральск – территория образцового быта» в номинации «Самая благоустроенная организация Управления образования» за заботу, уют, любовь к детям и родному городу».

Областной заочный конкурс ОУ на лучшее озеленение «Оазис». Получено Свидетельство ГОУ ДОД «Областной центр дополнительного образования детей» и др.

2007 год:

1 место в смотре-конкурсе «Зеленый огонек» по предупреждению ДДТТ;

3 место в городском конкурсе «Детский сад года»

Диплом за участие в смотре-конкурсе на лучшую организацию физкультурно-оздоровительной работы.

Грамота за участие во втором областном конкурсе «В гармонии с природой».

Благодарственное письмо комитета экологии Администрации ЮГО за лучшее озеленение территории в рамках Всероссийской акции «Дни защиты от экологической опасности».

2008 год:

Диплом Губернатора Челябинской области от 24.07.2008 года Победителю конкурсного отбора лучших образовательных учреждений, реализующих программы дошкольного образования и активно внедряющих инновационные образовательные программы.

Диплом Председателя собрания депутатов Южноуральского городского округа за победу в областном конкурсе образовательных учреждений, реализующих программы дошкольного образования и активно внедряющих инновационные образовательные программы, получение Гранта Губернатора Челябинской области 8 августа 2008 года.

Диплом Главы Южноуральского городского округа – победителя конкурсного отбора лучших дошкольных образовательных учреждений за активное внедрение инновационных образовательных программ» август 2008 года.

7. Публикации о представленном инновационном педагогическом опыте: День открытых дверей для медицинских работников по теме: «Охрана жизни и здоровья детей в ДОУ», 12.12.2007 года.

Педагогическая гостиная для старших воспитателей по теме: «Организация работы по предупреждению дорожно-транспортного травматизма у детей дошкольного возраста», 22.04.2008 года.

«Реализация Программы развития дошкольного образования: опыт и перспективы. Сборник материалов из опыта работы дошколь-

ных образовательных учреждений по реализации Программы развития дошкольного образования за 2004-2005 годы, «День открытых дверей «Управление организацией здоровьесбережения в ДОУ: система работы по экологическому воспитанию детей», 2005 год.

День открытых дверей: «Охрана жизни и здоровья детей дошкольного возраста» 11.04.2008 года для медицинских работников ДОУ. Сборник «Качество дошкольного образования: опыт и перспективы», по итогам мероприятий годового плана Управления образования на 2007-2008 учебный год. (Сборник материалов из опыта работы дошкольных образовательных учреждений за 2007-2008 учебный год, методические и практические материалы в помощь руководителям и педагогам ДОУ).

Статья в Российской Учительской газете по организации здоровьесбережения в ДОУ (опыт работы МДОУ д/с КВ № 12 «Дубок») от 18.11.2008 года.

3. Описание инновационного опыта: Ведущими принципами организации здоровьесберегающего пространства в ДОУ являются:

- динамизм (возможность изменения, преобразования);
- открытость (связь с другими социальными институтами, социумом);
- гибкость (учет новых возможностей субъектов образования и социально-культурного пространства);
- саморазвитие и взаимосвязь педагогических подсистем (воспитание, образование, развитие, управление).

Модель организации здоровьесбережения в ДОУ включает: нормативно-регламентирующие, перспективно-целевые, деятельностно-стимулирующие условия, которые направлены на формирование здоровьесберегающего пространства в ДОУ.

Сформирована система физкультурно-оздоровительных мероприятий, направленная на снижение заболеваемости детей дошкольного возраста, формирование здорового образа жизни: разработан план мероприятий по повышению квалификации педагогов ДОУ по здоровьесбережению; используются нетрадиционные методы оздоровления детей и профилактики ОРЗ: фитотерапия, дыхательная гимнастика, точечный массаж, босохождение с использованием соляных дорожек, аппликаторов, малых тренажеров, проведение физкультурных занятий на улице, используется нетрадиционное оборудование на физкультурных занятиях; разработана модель двигательного режима на холодный и теплый периоды года по всем возрастным группам; обеспечен индивидуальный и дифференцированный подход к физическому развитию детей с различными проблемами в здоровье.

Педагогический процесс организуется на основе интеграции всех видов деятельности по пропаганде правильного питания детей, здорового образа жизни. Воспитательная ценность заключается в том, что педагогический процесс позволяет охватить все стороны воспитания: умственное, эстетическое, нравственное, трудовое, воспитание правил этикета, реализуется личностно-ориентированная форма взаимодействия. Используются новые формы взаимодействия с семьей, например, такие как семейный клуб «Здоровье».

В детском саду функционируют следующие кружки, студии для детей по интересам физкультурно-оздоровительной направленности: «Озорные котята», «Юный олимпиец», «Веселый светофорчик», «ОБЖ», «Школа этикета», «Танцевальная мозаика». Ежегодно проводится «Неделя здоровья».

Дальнейшую работу дошкольное образовательное учреждение планирует на 2009 и 2010 годы, необходимые для передачи инновационного опыта. В конце каждого года дошкольное образовательное учреждение проводит анализ своей деятельности и составляет публичный доклад.

Деятельность образовательного учреждения – распространителя инновационного опыта предполагает следующие организационные формы: педагогические мастерские; семинары-практикумы; консультации; круглый стол; мастер-класс и др.

Результатом данной деятельности считаем рост инициативы педагогов по участию в инновационной деятельности, у педагогов появилось стремление к творческой, продуктивной деятельности, что обязательно скажется на качестве образования дошкольников и на результатах здоровья детей.

ПРАКТИКУМ КАК ВЕДУЩАЯ ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФОРМА ОБУЧЕНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРА

ЗОРИНА Л. Н., РОЗМАН Н. Н., СОВАН Т. В., САЛЫГИНА М. В.
г. Санкт-Петербург, Государственное общеобразовательное учреждение лицей № 190

В качестве инновационных форм деятельности в области повышения квалификации современных педагогов во многих регионах РФ при образовательных учреждениях стали появляться ресурсные центры. Одним из направлений их деятельности стала деятельность образовательная, которая предполагает обучение педагогов по различным

образовательным программам. Данный вариант получения современного знания педагогами соответствует современным тенденциям непрерывного образования в течение всей жизни.

Обучение по образовательным программам в рамках деятельности ресурсных центров позволяет снять ряд противоречий между:

- отчуждением от реальной практики, не сориентированностью на возникновение новых запросов образовательных учреждений всех типов, субъектов рынка образовательных услуг;
- отсутствием междисциплинарного подхода к организации образовательного процесса;
- разнонаправленностью целей, содержания и методов образовательного процесса.

В связи с этим не только начинающие педагоги испытывают трудности социально-профессиональной адаптации, но и опытные педагоги переживают кризис профессиональной деятельности.

Современный педагог не всегда готов к решению сложных профессиональных задач, связанных с расширением спектра педагогической деятельности и дифференциацией профессионально-педагогических ролей. Это обусловлено отсутствием возможности получить в системе постдипломного образования необходимые дополнительные компетенции.

Несмотря на осуществление модернизации педагогического образования, качество подготовки специалистов по-прежнему не удовлетворяет современным потребностям российского общества, а педагоги часто не готовы к выполнению социально значимых профессиональных функций и задач.

Использование в практике реализации образовательных программ ресурсных центров, такой современной формы занятий как практикум, позволяет решать современные задачи развития профессиональной компетентности педагогов.

С 1 сентября 2007 года лицей № 190 Центрального района Санкт-Петербурга получил статус ресурсного центра по направлению: «Содержание художественно-эстетической предпрофильной подготовки».

Необходимо отметить, что лицей подобного профиля единственный в Центральном районе города Санкт-Петербурга, осуществляющий научно-методическую поддержку и повышение квалификации учителей ИЗО, музыки, МХК и черчения.

Обучение слушателей проводится по трем модулям:

- повышение специальных компетенций учителей в содержании художественно-эстетической предпрофильной подготовки;

- повышение специальных компетенций учителей, воспитателей, классных руководителей в области восприятия изобразительного творчества;

- интеграция различных образовательных областей с целью создания единого образовательного пространства, нацеленного на предпрофильную подготовку учащихся.

За время работы ресурсного центра мы пришли к выводу, что такая форма работы со слушателями, как практикум, является наиболее эффективной, так как:

- помогает передать большой объем информации об инновациях в рамках заданной темы;

- отвечает на конкретные запросы слушателей, хотя и не является индивидуальной формой обучения;

- представляет практический опыт решения педагогических затруднений в рамках заданной темы.

Один из модулей нашей программы разработан для учителей ИЗО и предусматривает освоение ими специальных компетенций в области изучения содержания предпрофильной художественно-эстетической подготовки. Целями проведения обучающих семинаров здесь являются:

- понимание детского изобразительного творчества и его развития со всех существующих точек зрения (изобразительной, психологической, и др.);

- совершенствования ключевых компетенций педагогов по целенаправленному обучению учащихся изобразительной деятельности;

- создание и применение многокритериальной педагогической оценки действий учащихся на уроках образовательной области «Искусство».

Достижение этих целей в процессе обучения дает возможность повысить свой профессиональный уровень.

В других двух образовательных модулях целями являются:

- достижение ключевых компетенций в области психолого-педагогических аспектов работы с творческой личностью и социализации ее в быстро меняющемся мире.

Проведение обучающих семинаров, как мы представляем, должно строиться по следующему алгоритму:

- диагностика педагогических затруднений слушателей в рамках заданной темы (сбор и анализ запросов);

- отбор содержания семинара, выбор формы проведения (несомненно, предпочтение здесь отдается интерактивным формам);

– рефлексия слушателей (практическая помощь в педагогической практике, перенос дальнейшего обучения, по запросу, на индивидуальные консультации в рамках ресурсного центра).

Система работы, сложившаяся в нашем лицее свидетельствует о том, что данная форма обучения наиболее эффективна для педагогов, так как позволяет использовать принципы элективности, интегративности и индивидуализации. Каждый может выбрать именно тот семинар, который ему интересен и принесет наиболее полную практическую пользу. А мы наиболее конкретно сможем передать накопленный педагогический опыт.

Современная общеобразовательная школа не располагает возможностями в полной мере удовлетворить потребности учащихся в занятиях изобразительной деятельностью поэтому особенно актуально расширение сети дополнительного образования (кружков, факультативов и других форм работы), где учитель может применить опыт, полученный в нашем ресурсном центре. Конечно формирование творчески активной, духовно-богатой, свободно и разносторонне мыслящей личности учащегося невозможно без непрерывного самосовершенствования педагога. Каждый учитель, посещающий занятия в ресурсном центре, приносит нам свои, порой многолетние, наработки, дающие возможность взглянуть по-новому на наше обучение.

Практикум позволяет актуализировать знания педагогов, приобрести практический опыт и в то же время сохранить достойный теоретический уровень, которым всегда славилось российское образование.

ОПЫТ ДИССЕМИНАЦИИ СРЕДИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

ИЗМАЙЛОВА Г. В.

г. Магнитогорск Челябинской обл., Центр повышения квалификации
и информационно-методической работы

Сегодня нередко приходится слышать о кризисе профессиональной компетентности в области образования. С одной стороны, создается впечатление непрерывного повышения квалификации педагогических работников (множество курсов разных уровней, в том числе, модульных, семинаров, реализующаяся на практике переподготовка специалистов), что должно привести к неуклонному росту квалификации. С другой – наблюдается зачастую формальное отношение к курсовой подготовке, низкая мотивация специалистов (курсы необ-

ходимы только потому, что этого требует аттестация). Такая противоречивая картина складывается, на наш взгляд, вследствие отсутствия индивидуального подхода в обучении педагогических кадров. Если в современной школе нам приходится говорить о личностно ориентированном обучении, то почему не применить этот подход и в обучении взрослых? Педагог будет заинтересован в повышении своей квалификации только в том случае, если он выстроит собственную образовательную траекторию, запросит именно те курсы, которые помогут ему реализовать эту траекторию развития, которые позволят ему решить возникшие проблемы, другими словами – станут максимально востребованными именно для него.

В связи с вышесказанным особую ценность сегодня приобретает распространение передового педагогического опыта образовательных учреждений, внедряющих инновационные программы. Уже в самой сути понятия «инновация» заложены такие процессы, как тиражирование новшества, его активное распространение. Следовательно, под инновацией можно подразумевать процесс «выращивания» новации в определенной образовательной практике. В таком случае приходится говорить не столько о распространении инновационного педагогического опыта, сколько о процессе диссеминации. Диссеминация является собой совершенно особую форму распространения опыта: диссеминационные процессы всегда направлены на конкретного потребителя, имеют характер «выращивания» и позволяют распространять опыт на очень широкую образовательную аудиторию. Педагогические работники, включенные в процесс диссеминации, как бы переводятся из режима пассивного получения информации в режим активного участия в обсуждении наиболее важных проблем. В случае успешно проведенной диссеминации опыт адаптируется школой-реципиентом и становится развивающим различные элементы инновационной деятельности толчком.

В рамках конкурса ПНПО был выявлен ряд проблем, решить которые оказалось возможным именно с помощью диссеминации:

1. Отсутствие целостных представлений об инновациях у педагогического сообщества.

2. Низкий уровень профессиональной культуры анализа и оценки собственной деятельности.

3. Недостаточный уровень профессионального взаимодействия учителей как внутри школы, так и во внешней профессиональной деятельности.

Для решения указанных проблем и в рамках ПНПО на муниципальном уровне была разработана соответствующая нормативная база:

1. «О творческих группах». Приказ управления образования города Магнитогорска.

2. Положение о творческих группах по обобщению и распространению передового педагогического опыта.

3. «О создании муниципальной модели сетевого взаимодействия по распространению инновационного опыта образовательных учреждений». Приказ управления образования города Магнитогорска.

4. Положение об образовательном учреждении-распространителе инновационного педагогического опыта.

Кроме того, были созданы условия для образования и функционирования муниципальной сети по обобщению и распространению опыта, проведён ряд семинаров по обучению руководителей в области вопросов диссеминации и образованы творческие группы.

Ежемесячно в плане работы методического центра указывалась необходимая информация по каждой из творческих групп. Важно отметить, что условия их работы были достаточно гибкими: при необходимости менялись состав, место и время проведения занятий. Открытость информации способствовала тому, что заинтересованные в приобретении опыта руководители образовательных учреждений могли заранее планировать посещение сразу нескольких занятий различных творческих групп, переходить из группы в группу, выбирая тот инновационный опыт, который мог бы представлять для них большую ценность.

В большинстве образовательных учреждений города работа творческих групп проводилась на уровне заместителей директоров как в школах-диссеминаторах, так и в школах-реципиентах. Наиболее успешен опыт диссеминации был в тех ОУ-реципиентах, где заместитель директора был и непосредственным участником внедрения опыта, то есть соединял функции контроля и исполнения.

Излюбленными формами работы творческих групп оказались семинары, круглые столы; участники занятий приглашались на педагогические советы, учебные занятия, где непосредственно наблюдали, как и в чём инновационный опыт находит своё воплощение. В процессе диссеминации мы столкнулись с некоторыми проблемами. Например, в одних ОУ опыт был действительно диссеминирован и мы получили достаточно устойчивые результаты его внедрения от других образовательных учреждений, а опыт других ОУ остановился на уровне распространения, но не диссеминации. В чем же причина? С одной стороны, опыт каждого образовательного учреждения уникален. С другой – автономен, самодостаточен и в силу этого замкнут. Именно с последним утверждением мы связываем трудности, сопровождающие процессы распространения передового педагогического

опыта. И здесь мы вновь касаемся вопроса правильно и неправильно сформированной мотивации.

Замечено, что передовой опыт очень сложно распространять, поскольку он носит интеллектуальный характер и составляет неотъемлемую часть конкретного образовательного учреждения с присущими только ему особенностями учебного процесса, с присущей только ему атмосферой, с его уровнем мотивации. Такой частный опыт может быть обобщен (чем, собственно, и занимаются методические службы), но при распространении этот частный опыт теряет своё частное лицо, свою уникальность, образовательные учреждения нивелируются. В связи с этим возникает одна из остро стоящих сегодня проблем, которой озабочено большинство образовательных учреждений города: проблема защиты авторских прав.

Еще одна сложность, с которой сталкиваются школы-диссеминаторы, это неумение облечь свой опыт в ту нужную форму, которая станет максимально понятной, доступной для школ-реципиентов. Подавляющая часть ОУ-диссеминаторов пользуются формой информационной карты, которая, с одной стороны, позволяет сжато и лаконично сформулировать сущность опыта, а с другой – не даёт исчерпывающей специфической информации об образовательном учреждении (сухие фразы, общепринятая терминология «съедают» эксклюзивность опыта). Безусловно, опыт не может быть повторён в абсолютной степени. И, наверное, правы те, кто утверждает, что ценность новшества не в самом новшестве, а в том, какой толчок к развитию окажет это новшество, если о нём узнают в другой образовательной среде.

Тем не менее отмечаем, что именно диссеминация явилась тем средством, с помощью которого стало возможным максимально приблизиться к личностно ориентированному подходу в обучении педагогов, изменить их отношение к повышению собственной квалификации путём осуществления выбора инновационного опыта.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ И ЗАДАНИЯ: ОПРЕДЕЛЕНИЯ И КЛАССИФИКАЦИИ

КУДИНОВ В. В.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

Физика – это наука экспериментальная, в том смысле, что основные законы природы, изучением которых она занимается, устанавливаются на основе эксперимента.

Значение эксперимента переоценить трудно. «Мудрость есть дочь опыта», – писал Леонардо да Винчи. «Опыт никогда не ошибается, ошибаются наши суждения, ожидая от него такого действия, которое не является следствием наших экспериментов», – говорил он.

Решение задач по физике – необходимый элемент учебной работы. Задачи дают материал для упражнений, требующих применения физических закономерностей к явлениям, протекающим в тех или иных конкретных условиях. Поэтому они имеют большое значение для конкретизации знаний учащихся, для привития им умения видеть различные конкретные проявления общих законов. Без такой конкретизации знания остаются книжными, не имеющими практической ценности. Решение задач способствует более глубокому и прочному усвоению физических законов, развитию логического мышления, сообразительности, инициативы, воли и настойчивости в достижении поставленной цели, вызывает интерес к физике, помогает приобретению навыков самостоятельной работы и служит незаменимым средством для развития самостоятельности в суждениях. Решение задач – это один из методов познания взаимосвязи законов природы.

Под экспериментальным заданием понимают задание, требующее только непосредственных измерений, без дальнейшего использования результатов этих измерений в качестве исходных данных для определения других величин или выполнение простых опытов и их объяснение на основе знаний теории. Экспериментальная же задача подразумевает использование полученных в ходе измерений данных для нахождения других величин косвенным путем.

В. А. Буров отмечает, что по своему содержанию экспериментальные задания представляют собой наблюдения, опыты и измерения, тесно связанные с темой урока. В связи с этим он приводит следующую классификацию, выделяя в структуре экспериментальных заданий такие направления, как:

1. Наблюдение и изучение физических явлений.
2. Наблюдение и изучение свойств тел.
3. Изучение устройства, действия измерительных приборов и правил обращения с ними.
4. Измерение физических величин.
5. Наблюдение зависимостей между физическими величинами.
6. Опыты, подтверждающие физические законы.
7. Экспериментальные задачи [2].

В методической литературе нет четкого определения экспериментальной задачи.

В «Методике преподавания физики» П. А. Знаменского дается следующее указание: «К экспериментальным задачам относятся вычислительные задачи и задачи-вопросы, при решении которых применяется эксперимент». В пособии приводятся примеры задач того и другого вида, но методика решения задач не рассматривается [3].

В пособии С. С. Мошкова приводится классификация экспериментальных задач, рассматривается методика их решения, приводятся примеры экспериментальных задач [5].

В пособии С. Е. Каменецкого и В. П. Орехова «Методика решения задач по физике в средней школе» дается следующее определение экспериментальных задач: «Экспериментальными называют задачи, в которых с той или иной целью используют эксперимент» [4].

И. Г. Антипин и С. С. Мошков делят экспериментальные задачи на качественные и количественные. И. Г. Антипин говорит, что в решении качественных задач отсутствуют числовые данные и математические расчеты. В этих задачах от ученика требуется или предвидеть явление, которое должно совершиться в результате опыта, или самому воспроизвести физическое явление с помощью данных приборов.

При решении количественных задач сначала производят необходимые измерения, а затем, используя полученные данные, вычисляют с помощью математических формул ответ задачи.

По месту эксперимента, по степени его участия в решении приведенные экспериментальные задачи И. Г. Антипин разделяет на несколько групп:

1. Задачи, в которых для получения ответа приходится либо измерять необходимые физические величины, либо использовать паспортные данные приборов.

2. Задачи, в которых ученики самостоятельно устанавливают зависимость и взаимосвязь между конкретными физическими величинами.

3. Задачи, в условии которых дано описание опыта, а ученик должен предсказать его результат.

4. Задачи, в которых ученик должен с помощью данных ему приборов и принадлежностей показать конкретное физическое явление без указаний на то, как это сделать.

5. Задачи на глазомерное определение физических величин с последующей экспериментальной проверкой правильности ответа.

6. Задачи с производственным содержанием, в которых решаются конкретные практические вопросы [1].

И. Г. Антипин отмечает также, что приведенная им классификация условна, так как резких границ между отдельными группами нет.

Основное значение решения экспериментальных задач и заданий заключается в формировании и развитии с их помощью измерительных умений, умений обращаться с приборами. Кроме того, такие задачи развивают наблюдательность и способствуют более глубокому пониманию сущности явлений, выработке навыков строить гипотезу проверять ее на практике. По роли эксперимента А. В. Усова и Н. Н. Тулькибаева выделяют экспериментальные задачи, в которых:

1. Без эксперимента нельзя получить ответ.
2. Эксперимент используется для создания определенной ситуации.
3. Эксперимент используется для иллюстрации описанного явления.
4. Эксперимент используется для проверки полученного результата.

Если в задаче описана знакомая ситуация, то эксперимент позволяет определить некоторые физические величины и включить их в условие задачи. При этом эксперимент содержание задачи, заданное неопределенно, превращает в конкретное.

Если условие задачи описывает новую для учащихся ситуацию, то целесообразно эту ситуацию задать экспериментально. Если же в задаче описывается изменение состояния тела, то параметры одного из состояний или условия воздействия тоже могут быть заданы экспериментально [6].

Систематическое использование в учебном процессе по физике экспериментальных задач и заданий способствует более глубокому проникновению в сущность изучаемых явлений и законов, пониманию связей между явлениями.

Литература

1. Антипин И. Г. Экспериментальные задачи по физике в 6-7 классах [Текст] / И. Г. Антипин. – М. : Просвещение, 1974.
2. Буров, В. А. Фронтальные задания по физике в 6-7 кл. сред. шк. [Текст] / В. А. Буров, С. Ф. Кабанов, В. И. Свиридов. – М. : Просвещение, 1981.
3. Знаменский, П. А. Методика преподавания физики. [Текст] / П. А. Знаменский. – Л. : Учпедгиз, 1955.
4. Каменецкий, С. Е. Методика решения задач по физике в средней школе [Текст] : кн. для учителя / С. Е. Каменецкий, В. П. Орехов. – М. : Просвещение, 1987.
5. Мошков, С. С. Экспериментальные задачи по физике [Текст] : пособие для учителей / С. С. Мошков. – Л. : Учпедгиз, 1955.

6. Усова, А. В. Практикум по решению физических задач [Текст] / А. В. Усова, Н. Н. Тулькибаева. – М. : Просвещение, 1992.

РЕСУРСНЫЙ ЦЕНТР КЛАССНОМУ РУКОВОДИТЕЛЮ ДЛЯ РАБОТЫ С РОДИТЕЛЯМИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПО ПРОБЛЕМАМ ПРОФОРИЕНТАЦИИ

МОРОЗОВА С. П.

г. Санкт-Петербург, Ресурсный центр
на базе Межшкольного учебного комбината № 2

Деятельность Ресурсного центра при Межшкольном учебном комбинате № 2 Центрального района Санкт-Петербурга с классными руководителями по развитию их компетентности в направлении оказания поддержки старшеклассникам в выборе профессии и дальнейшего пути получения образования осуществляется в соответствии с его Образовательной программой «Организация практической деятельности в ОУ по осуществлению профориентационной и информационной работы». Одной из важных и значимых составляющих программы является тема «Взаимодействие классного руководителя и родителей школьников по проблемам профориентации». На обсуждение с классными руководителями в программе вынесены следующие вопросы:

- задачи взаимодействия школы и родителей старшеклассников;
- выбор содержания, методов и форм взаимодействия;
- родительское собрание как один из способов взаимодействия классного руководителя с родителями школьников;
- информационное пространство для родителей по профориентации старшеклассников и пути его формирования.

На рассмотрение со слушателями всех поставленных вопросов по обозначенной теме программой отведено всего 4 академических часа. Практика показала, что самостоятельная работа классных руководителей с методическими материалами, предлагаемыми им в традиционной форме на бумажных носителях, а также на электронных носителях, часть из которых размещена на сайте ГОУ МУК № 2 (Ресурсный центр), эффективнее чтения им многочасовых лекций. Слушатели имеют возможность предварительно дистанционно ознакомиться с теорией вопроса, ответить на предложенные вопросы, затем участвовать в семинарах (в том числе в режиме он-лайн), в разработке мини-проектов по теме.

Обсуждая на занятиях с классными руководителями особенно-

сти методических подходов к организации взаимодействия школы и родителей, приходим к выводу, что наиболее результативным в ОУ является путь разработки и реализации программы педагогического просвещения родителей (ППР) по вопросам профориентации старшеклассников. Возможными этапами работы над такой программой могут быть:

- диагностика: выявление потребностей, затруднений родителей;
- составление программы ППР: выбор содержания, ресурсной базы (временных, информационных, материально-технических, кадровых возможностей и др.);
- обсуждение программы с родителями, коррекция программы;
- информирование о программе работы с родителями всех заинтересованных лиц;
- реализация программы; мониторинг результативности;
- анализ результатов.

В ходе совместной деятельности с классными руководителями в процессе обучения была разработана анкета для родителей «Выбор профессии», назначение которой – выявить образовательные запросы родителей по рассматриваемой проблеме, определить содержание, формы и методы работы. Во вступлении к анкете родителям разъясняется ее цель: согласованный выбор позиции педагогов и родителей, и выбора профессии. Затем родителям предлагаются вопросы:

- о самооценке родителями собственных знаний о выборе профессии современными старшеклассниками;
- об источниках получения информации о современных подходах к выбору профессии;
- о знании родителями проблем современных старшеклассников в вопросах выбора профессии;
- о проблемах взаимоотношений родителей с их повзрослевшими детьми на предмет выбора ими профессии;
- о потребности родителей в чьей-либо помощи, совете (на предмет выбора ребенком профессии);
- о том, кто оказывает наибольшее влияние на ребенка в выборе им профессии;
- о том, какую помощь родители ждут от школы в решении проблем профориентации;
- о возможных затратах времени родителей для повышения их педагогической компетентности в вопросах выбора ребенком профессии, если в школе будут организованы специальные занятия;
- о предпочтительных формах и методах работы.

На практическом занятии со слушателями идет обсуждение, как на основании диагностики определить типологию родителей и как вычленишь те проблемы выбора профессии старшеклассниками, которые волнуют большинство родителей.

Совместно с классными руководителями рассматривается возможность разработки в ОУ мини-образовательной программы педагогического просвещения родителей по профориентации старшеклассников, определяются различные варианты выбора содержания, тематика занятий с родителями. Здесь могут быть такие установочные вопросы, как: «Старшеклассник и его семья на пороге выбора профессии», «Достижения по учебным предметам как основа выбора дальнейшего пути получения образования». Предметом размышления могут быть итоги предварительной диагностической работы со старшеклассниками «Хочу, могу, надо...», а также такие темы, как: «Основные и дополнительные ориентиры в выборе пути дальнейшего образования». «Что делать, если ребенок не поступил? Подстелить соломку...», «Экзамены для школьников и их родителей» и др. Определяются также возможные методы и формы работы с родителями: родительские собрания, семинары, конференции, безусловно, – индивидуальные встречи с родителями и, конечно при определенных условиях, самостоятельная дистанционная работа родителей с информационными материалами с использованием возможностей школьного сайта. В ходе работы внимание классных руководителей акцентируется на необходимость формирования информационного пространства для родителей по проблемам сопровождения старшеклассников в выборе профессии и путей получения после школьного образования. Слушатели понимают, что родительские запросы в получении такого рода информации могут резко отличаться: от полного безразличия до желания получения широкой информации по всем направлениям рассматриваемой темы. Отличаться будут также возможности родителей воспользоваться предоставленной информацией: умение работать с Интернетом, анализировать полученную информацию, выбирать из нее то, что необходимо конкретному выпускнику в его ориентации на профессию. Отмеченные отличия определяют особенности деятельности классного руководителя по формированию информационного пространства для родителей и работе с ним.

Санкт-Петербург как современный мегаполис заинтересован в грамотном своевременном развитии рынка труда и рынка образовательных услуг, а потому имеет соответствующие управленческие структуры, организации и образовательные учреждения, важной составляющей деятельности которых является формирование и развитие

информационного пространства по вопросам выбора профессии молодежью. Так, например, Комитет по труду и занятости населения Правительства Санкт-Петербурга подготовил богатейшие материалы на диске – «Информирование молодежи Санкт-Петербурга о наиболее востребованных профессиях на рынке труда и профессиональной самореализации личности». Материалы, размещенные на диске, такие:

- как молодому человеку преуспеть на рынке труда;
- пособия по самотестированию для объективной оценки способностей и возможностей;
- государственные услуги в области содействия занятости населения;
- профессиограммы;
- государственные учреждения – Центры занятости населения;
- профессиональные образовательные учреждения и др.

Эти материалы могут быть успешно использованы классными руководителями в работе с родителями. На занятиях в Ресурсном центре идет обсуждение, как это можно сделать с наибольшим успехом. В ходе семинара в совместной деятельности классные руководители конструируют занятие для родителей по получению необходимой им информации. Слушатели рассматривают также различные варианты работы с методическими материалами, подготовленными Комитетом экономического развития, промышленной политики и торговли Санкт-Петербурга. На практике классные руководители рекомендуют родителям обращаться к информационным материалам для старшеклассников, опубликованным журналом «Выпускной класс»; ВУЗ, ССУЗ, учреждениями дополнительного образования, размещенным как в справочниках, так и в Интернете, с которыми сами имели возможность познакомиться на занятиях в Ресурсном центре.

Направление «Работа с родителями» традиционно считается одним из самых сложных в деятельности классного руководителя в силу многих причин. Занятия по теме «Взаимодействие классного руководителя и родителей школьников по проблемам профориентации» дают возможность классному руководителю прочувствовать алгоритм работы с родителями и применять его потом независимо от проблемы, что отмечают слушатели, оценивая итоги освоения образовательной программы, предлагаемой Ресурсным центром.

РЕГИОНАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ КАК ОСНОВНОЕ ЗВЕНО МОДЕРНИЗАЦИИ УПРАВЛЕНИЯ

ТЕМРЮКОВА С. Н.

г. Астрахань, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 71

Сложившаяся в конце XX века в России ситуация социального и экономического кризиса, придала особую важность поискам путей создания новой, востребованной на данном историческом этапе системы управления образованием.

Закон «Об образовании», принятый в 1992 году в России, наметил новые тенденции в развитии системы управления образованием. По словам Е. В. Ткаченко, в России настало время для «регионализации образования», включающая в себя «создание многоукладного образовательного пространства, разграничение полномочий между федеральными и местными органами управления, укоренение школы в национальной почве» [2]. Тем самым в России начался процесс децентрализации системы управления образованием, который был закреплен в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, одобренной распоряжением Правительства РФ № 1756-р от 29 декабря 2001 года. Сущность процесса заключается в изменении структуры управления и разграничении функций между разными уровнями управления – центральным, региональным, муниципальным и местным (общеобразовательным учреждением).

Таким образом, перераспределение полномочий и ответственности в системе управления образованием повысил роль региональных и муниципальных органов управления.

С точки зрения науки управления территориальная система образования представляет собой определенную систему, состоящую из совокупности взаимосвязанных элементов, образующих единое целое.

Как и любая другая система, система управления образованием включает в себя три подсистемы:

- структурно-функциональную;
- информационно-поведенческую;
- подсистема саморазвития [1].

Среди названных выше подсистем большим изменениям за период 90-х годов XX века до сегодняшних дней подверглась структурно-функциональная. Данные изменения нашли свое отражение в постановлениях и законодательных актах регионов России.

Так, в Астраханской области была принята Программа развития образования на период до 2005 года. Данная Программа стала стратегическим документом, реализация которого обеспечила переход региональной системы образования к качественно новому состоянию. В ней также отмечается, что происходит усиление региональной и муниципальной составляющей управления и намечены пути совершенствования управления и правового регулирования образованием (Глава 9).

С позиции науки управления региональная система образования представляет собой деловую организацию, или определенную систему, объединяющую людей, которые занимаются совместной деятельностью для достижения конкретных целей.

В эту систему входят:

- органы управления;
- образовательные учреждения, получившие новый юридический статус;
- инфраструктура, включающая различные ресурсные организации.

Для того чтобы осуществлять управление этой организацией, необходимо иметь представление о закономерностях построения и изменениях системы управления организацией или, другими словами, разобраться в ее структуре.

Структура любой организации складывается из производственной структуры и структуры управления. Производственную структуру можно рассматривать как структуру основного вида деятельности (производство товаров и услуг). Структура управления – это структура управляющего вида деятельности.

Образовательную деятельность в территориальной системе образования как в специфической организации реализуют общеобразовательные учреждения. Региональный орган управления направляет и обеспечивает деятельность сети общеобразовательных учреждений и учреждений инфраструктуры. Поэтому можно рассматривать региональную систему управления образованием как «совокупность управляемого объекта (сети образовательных организаций – государственных и негосударственных) и устройства управления (регионального органа управления образованием), действие которого направлено на поддержание (обеспечение) и улучшение работы объекта [3].

Управляемый объект и устройство управления связаны между собой двумя типами связей: управляющим воздействием и обратной связью.

Управляющее воздействие направлено на объект и осуществляется путем выдачи управляющих команд и обеспечения их выполнения. Обратная связь направлена на управляющее устройство и осуществляется путем сбора, обработки и анализа информации, на основе которых принимается корректирующее решение.

Управленческая структура состоит из звеньев разного уровня. Связи между звеньями и уровнями управления могут быть прямыми, обратными, горизонтальными и вертикальными.

Обычно в управленческой структуре выделяется три функциональных уровня – нижний, средний и верхний.

Структуры управления различаются по типам. В современной теории управления существуют различные классификации типов структур управления. Согласно одной из них при всем разнообразии структур их можно свести к следующим типам: линейные, линейно-функциональные – структуры управления, ориентированные прежде всего на сохранение организации; продуктовый и дивизиональный типы; матричный тип.

Как уже было сказано выше, принятие многих важных решений для отрасли образования как организационной системы в целом и для её структурных частей в отдельности в постсоветский период переместило управление производством образовательных услуг к непосредственным потребителям этих услуг. Управление самим процессом предоставления образовательных услуг децентрализовалось на уровень образовательных учреждений, которым было предоставлено право принимать решения, касающиеся их хозяйственной и образовательной деятельности. Данная ситуация сопровождается ослаблением вертикального прямого контроля, начинают превалировать нормативные (административно-бюрократические) методы координации.

Изменившиеся обстоятельства не могли не повлиять на региональную структуру управления образованием. Стратегические задачи определили те или иные изменения структуры управления и выбор направления этих изменений: упрощение, интегрирование или замену.

Упрощение структуры осуществляется за счет сокращения количества подразделений или уровней управления. Интегрирование проводится посредством создания в рамках действующей структуры управления новых (как правило, проектных) подразделений. Замена рассматривается как наиболее радикальный путь изменения структуры, когда централизованно проводится необходимая для выживания или полноценного развития реорганизация или реструктуризация.

Опираясь на данный теоретический материал можно разобраться в вопросе о том, какие конкретно изменения произошли в структу-

ре управления образованием определенного региона (например, Астраханского) за истекшие два десятилетия.

Литература

1. Виханский, О. С. Менеджмент [Текст] : учебник / О. С. Виханский, А. И. Наумов. – М. : Экономистъ, 2008.

2. Общее среднее образование России [Текст] : сб. нормат. документов 1992-1993 гг. : в 2 кн. Кн. 1 / М-во образования РФ. – М. : Просвещение, 1993.

3. Петров, Н. Н. Управление развитием территориальной системы образования [Текст] : учеб.-консульт. пособие. / Н. Н. Петров, Л. И. Фишман, В. В. Дудников, В. А. Прудникова. – М. : Логос, 2005.

РАЗДЕЛ 7

Психолого-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА КАК СТРАТЕГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ВНУТРЕННЕЙ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

ГУРЕВИЧ Л. И., БОЙЧЕНКО Г. Н.

г. Новокузнецк Кемеровской обл.,
Кузбасская государственная педагогическая академия

Модернизация образования в России привела к изменению организационной культуры учебных заведений, а внедрение систем всеобщего управления качеством приводит к фундаментальному переосмыслению бизнес-процессов, поскольку уже на современном этапе развития вуза важными бизнес-процессами являются процессы циркуляции и переработки знаний, преобразования интеллектуальных активов в продукты и услуги, обеспечивающие выживание и конкурентоспособность. В современных условиях организационная культура педагогического вуза ориентирована на управление проектами или «управление образовательным учреждением с помощью проектов». Тенденция развития организационной культуры вуза такова: превращение в самообучающуюся организацию, управляющую знаниями – интеллектуальным капиталом активных субъектов образовательного процесса – системообразующего бизнес-процесса вуза. В период перехода от управления проектами к управлению знаниями востребован проектно-технологический тип организационной культуры. Проекты и технологии, с помощью которых они реализуются таковы, что актуализация, формирование и развитие компетенций как системообразующих ценностей организационной культуры осуществляются в процессе создания артефактов организационной культуры, содержащих

знания о бизнес-процессах образовательного учреждения. Объединение всех образовательных инновационных проектов в едином стратегическом направлении является жизненно важным для достижения успеха и требует освоения новых ценностей организационной культуры всеми субъектами целостного образовательного процесса. Проектно-технологический тип организационной культуры, осваиваемый будущим учителем в процессе профессиональной подготовки в вузе, позволяет ему быть активным субъектом – членом команды инновационных проектов. В формировании инновационной организационной культуры заложен принцип гибкого реагирования на изменения внешней среды. Самый главный результат инновационной культуры организации переходного периода: образовательное учреждение работает так, что изменения, приводящие к улучшению качества образовательного процесса, становятся нормой и стратегические цели достигаются в результате успешной организации (интеграции) различных проектов с помощью управления проектами.

Совершенствование бизнес-процессов – это начало трансформации образовательного учреждения на базе ИКТ, что является инновацией, а переход к процессному подходу в управлении образовательными учреждениями требует подготовки к новому виду деятельности: фундаментальному осмыслению и модернизации (иногда радикальной модернизации) бизнес-процессов в образовательном учреждении. Инновационные проекты, целью которых является внедрение системы менеджмента качества должны привести к улучшению качества бизнес-процессов, то есть обеспечить: уменьшение сложности траектории основных и вспомогательных бизнес-процессов; ориентацию целей на конечный результат и увеличение степени ориентации на конечный результат; понижение сложности функциональной иерархии образовательного учреждения; уменьшение количества проблем на функциональных стыках; уменьшение степени специализации сотрудников; делегирование полномочий и ответственности; улучшение качества образования.

При этом инновация может проявляться двояко: процесс постоянных организационных модификации в интересах наилучшей адаптации к среде (усовершенствование – непрерывное улучшение качества бизнес-процессов на основе принципа регулируемого эволюционирования); процесс резких, скачкообразных изменений (создание абсолютно новых структур, ведущих к полному переосмыслению существующей организации – реинжиниринг на основе принципа фундаментального переосмысления и радикальной модернизации). И первый и второй тип улучшения качества бизнес-процессов актуализируют та-

кую проблему, как использование высвобождающихся ресурсов для прогресса креатосферы вуза – «мира культуры, общедоступной творческой деятельности», и, соответственно, сфер, в которых создаются культурные ценности; поэтому образовательный процесс, как системобразующий процесс вуза становится основой формирования креатосферы актуализируя, формируя и развивая у будущего специалиста компетентности. Это позволит в будущей профессиональной деятельности видеть проблемы и противоречия информационного пространства образовательного учреждения и образующих его бизнес-процессов; создавать модели процессов «как есть»; анализировать и находить «узкие места»; обосновывать критерии оценки качества совершенствуемого процесса; генерировать артефакты, содержащие знания о моделях новых бизнес-процессов «как будет», порождающих новое информационное пространство образовательного учреждения; принимать решение о возможности использования новых артефактов для изменения информационного пространства, что, несомненно, вызывает трансформацию организационной культуры образовательного учреждения.

Появление новых значимых компетенций, которые необходимо освоить в процессе профессиональной подготовки в вузе, связано с тем, что актуальное состояние организационной культуры будущего учителя информатики реализуется в проектах по совершенствованию бизнес-процессов образовательного учреждения, приводящих к трансформации образовательного учреждения на базе ИКТ. Для того чтобы быстро создавать модели процессов, перебирать варианты, выбирать наилучшую модель и использовать ее как целевой образ будущего процесса, необходимо иметь инструмент и технологию быстрого и качественного создания некоторого множества моделей, описывающих систему и процессы, протекающие в ней. Подготовка будущего учителя к выполнению непедагогического функционально-ролевого репертуара реализуема через работу в инновационных образовательных проектах, где актуализируются компетенции методологического, общекультурного и предметно-ориентированного блоков в процессе освоения в культурном пространстве вуза социальных ролей и овладение требуемыми для их выполнения компетенциями-ценностями.

Студент – будущий учитель, уже в процессе обучения в вузе работает не только со знаниями, но и с плотным, быстро изменяющимся информационным потоком, связанным с основными профессиональными ценностями – информационно-коммуникационными технологиями, что приводит к быстрой потере актуальности знаний, приобретенных в процессе профессиональной подготовки в вузе. Культуроло-

гический подход дает возможность предположить, что потеря ценностей организационной культуры и появление новых ценностей, еще не ставших структурными элементами в системе, приводит к разрыву связей в ядре организационной культуры. Высокая скорость обновления ИКТ требует решения специфической проблемы подготовки будущего учителя: в процессе формирования организационной культуры учитывать скрытые потребности школы, будущие ценности организационной культуры, которые школа как потребитель еще не осознала и ценности организационной культуры, которые в скором будущем станут востребованными. Освоение ценностей организационной культуры проектно-технологического типа может рассматриваться как формирование основ инновационной культуры, необходимой будущему учителю для осуществления инновационной продуктивной практической деятельности.

Для организационной культуры вуза приоритетными являются знания субъектов основного бизнес-процесса об основном и вспомогательных бизнес-процессах. Освоение в процессе профессиональной подготовки ценностей, необходимых для успешного решения задач совершенствования бизнес-процессов на базе ИКТ (объектом и предметом такой деятельности являются бизнес-процессы, а целью деятельности – непрерывное улучшение качества этих процессов), требует освоения новых технологий организации деятельности. Цели деятельности будущего учителя, формулируемые задачи, выбираемые средства решения в значительной степени зависят от ценностей организационной культуры освоенных в процессе профессиональной подготовки. Опыт освоения и создания ценностей организационной культуры вуза обеспечивает опережающую профессиональную подготовку будущего учителя к профессиональной деятельности и направлен на развитие у будущего специалиста «потенциальных способностей к активному, деятельностному, гуманистически ориентированному мышлению и поведению, формирование у него инновационного, преобразующего интеллекта, реализующегося в такой же активной, преобразующей деятельностной практике».

Новый подход в управлении образовательными учреждениями; новая парадигма, позволяющая рассматривать педагогический вуз как открытую систему, адекватно реагирующую на воздействия внешней среды, позволяет не только перейти от традиционного профессионально-технократического типа организационной культуры к инновационному проектно-технологическому, но и выстроить стратегию преобразования вуза в интеллектуальную самообучающуюся организацию, способную управлять организационной культурой как страте-

гическим ресурсом внутренней интеграции всех субъектов системно-образующего бизнес-процесса.

Литература

1. Букович, У. Управление знаниями: руководство к действию [Текст] / У. Букович, Р. Уилльямс. – М. : ИНФРА-М, 2002. – XVI. – 504 с.
2. Шейн, Э. Организационная культура и лидерство [Текст] / Э. Шейн. – СПб. : ПИТЕР, 2007. – 330 с.

МУЛЬТИМЕДИА КАК СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРЕПОДАВАНИИ ВЫСШЕЙ МАТЕМАТИКИ

НИЗАМИЕВА Л. Ю., СТАРШИНОВА Т. А.

г. Казань, Казанский государственный технологический университет

Предмет «Высшая математика» играет особую роль в подготовке специалистов различных специальностей. Однако, несмотря на постоянное совершенствование учебного процесса и применение прогрессивных методов обучения, остается ряд проблем, которые едва ли могут быть полностью решены в рамках традиционной системы обучения. Исследователи, занимающиеся проблемами высшего образования, уделяют особое внимание применению дифференцированного подхода при обучении высшей математике.

Существуют различные пути реализации дифференцированного обучения высшей математике в вузе, предложенные различными авторами:

- создание микрогрупп, индивидуальные дифференцированные задания для работы на практических занятиях и выполнения домашних работ (С. Г. Григорьев);
- двухуровневая система изучения математического анализа: курс математического анализа делится на две части: «базовый материал» и «дополнительные главы» к основным разделам (С. В. Злобина, Л. Н. Носицельская);
- система индивидуальных заданий двух уровней сложности ко всем изучаемым разделам алгебры, теории чисел и математической логики (М. И. Киндер и Л. Л. Киндер);
- организация индивидуальной работы студентов по решению задач при изучении математики на практических занятиях и в процессе внеаудиторной работы (Н. Н. Мельникова);

– использование задач трех уровней глубины, сложности и строгости: репродуктивный (уровень распознавания), навыковый (продуктивный), творческий, которые образуют единый смысловой блок (В. Т. Петрова);

– индивидуализация при формировании приемов математического мышления и дифференциация мыслительной деятельности студентов (Н. А. Семина);

– персональная учебно-исследовательская работа студента, заключающаяся в выполнении каждым студентом в течение семестра экзаменационной или зачетной работы по основным математическим дисциплинам, которые затем интегрируются в совместные исследования студентов (А. П. Солонина);

– дифференцированный подход к студентам как способ формирования исследовательских умений в процессе решения задач (Г. В. Токмазов).

Но все эти подходы сложны в реализации на практике, так как осуществлять дифференцированный, а тем более индивидуальный подход возможно только, если каждый студент обеспечен всеми необходимыми для этого средствами обучения. Никакая учебно-методическая литература, учебные пособия, раздаточные материалы не позволяют осуществлять это в полной мере.

Только получившие в последние десятилетия широкое распространение мультимедийные технологии позволяют достичь реальной дифференциации обучения в преподавании высшей математике. В современных условиях мультимедиа является эффективным средством дифференцированного обучения. Использование, адаптация и разработка мультимедийных обучающих программ приобретают с ростом информатизации образования все больший удельный вес в профессиональной деятельности любого преподавателя, в частности преподавателя математики.

Термин мультимедиа означает компьютерное дидактическое средство, которое, предъявляя содержание учебного материала в эстетически организованной интерактивной форме, обеспечивает эффективное протекание перцептивно-мнемонических процессов, позволяет реализовать основные дидактические принципы и способствует достижению, как педагогических целей обучения, так и целей развития (М. А. Смирнова, Д. Вилькер).

Мультимедиа обладает значительным развивающим потенциалом и является хорошим средством, способствующим выработке в процессе обучения математике индивидуального способа мышления и деятельности.

Мультимедийные средства обучения позволяют обучающемуся не только заново пройти изученный материал, но и уделить больше внимания сложным моментам в новом объеме знаний; возвратиться к ранее пройденной теории, разобранным примерам; просмотреть дополнительный материал: справочник по элементарной и высшей математике, историческая справка по изучаемой теме, практическое применение в других областях и т.д.

Мультимедиа обладает неограниченными возможностями для создания наглядности и формирования прочных ассоциативных связей у студентов, как на этапе предъявления, так и на этапе закрепления материала.

В то же время мультимедиа является одним из «инструментов» реализации дифференцированного подхода при обучении высшей математике на основании сущностных характеристик полушарий головного мозга. Проблема особенности математической подготовки с учетом функциональной асимметрии полушарий головного мозга не стала предметом глубокого анализа методистов и педагогов. В массовой педагогической практике в существующих моделях внешней и внутренней дифференциации обучения высшей математике этому вопросу не уделяется достаточно внимания.

Традиционная направленность учебного процесса способствует развитию функций левого полушария (аналитическое и логическое мышление, все формы речевой деятельности, вербальная память). Большинство учебников, учебных пособий, методик и технологий обучения математике ориентированы на обучающихся с доминантой левого полушария. При этом обучающиеся с доминантой правого полушария, имеющие другой тип восприятия, вынуждены все годы обучения в школе, а затем и в вузе приспосабливаться к стилю изложения материала в учебнике и к логике объяснения преподавателя.

От степени и типа выраженности доминантности полушария зависят индивидуальные психологические проявления и уровень интеллектуальных возможностей. Учет сущностных характеристик полушарий головного мозга позволяет строить процесс обучения с учетом специализации восприятия учебной информации обучающимися. Латеральная асимметрия и степень ее выраженности выступают основанием для формирования индивидуального стиля учебной деятельности, создания условий для качественной математической подготовки в условиях вуза.

Средства мультимедиа позволяют осуществлять учет степени выраженности доминантности полушарий головного мозга обучаю-

щегося и предлагать ему наиболее оптимальный способ усвоения изучаемого материала.

Основным техническим средством технологий-мультимедиа является компьютер, оснащенный необходимым программным обеспечением и мультимедийным проектором. Естественно, что компьютер не заменяет собой преподавателя, а является лишь средством повышения качества педагогической деятельности, его помощником, благодаря своим возможностям и развитию технических средств технологии мультимедиа могут применяться при проведении практически всех видов учебных занятий по математике.

Организация учебного процесса с использованием мультимедиа делает возможным реализацию дифференцированного подхода с учетом доминантности полушарий головного мозга при подготовке электронных учебно-методических комплексов.

Разработка и построение материала на основе результатов диагностики доминирующего полушария с помощью средств мультимедиа для аудиторных и самостоятельных занятий по математике обеспечивают максимальную работу правого (отвечающего за творчество) и левого (отвечающего за логику) полушария головного мозга, осуществляя оптимизацию восприятия и переработки информации. Основной единицей представления учебной информации является слайд или визуальный кадр, который разделен на две части. Изложение материала на каждой части кадра строится с учетом особенностей восприятия полушариями головного мозга. В качестве основы для создания мультимедийного средства обучения может стать модель содержания учебного материала по математике, представляющая собой способ его структуризации, основанный на разбиении на учебные элементы.

Таким образом, мультимедиа является исключительно полезной и плодотворной образовательной технологией, благодаря присущим ей качествам интерактивности, гибкости, и интеграции различных типов мультимедийной учебной информации. Мультимедиа позволяет учитывать психологические особенности каждого обучающегося, в первую очередь, асимметрию полушарий головного мозга, а также повысить его мотивацию к изучению высшей математики, скорость усвоения знаний, уровень сформированности математической компетенции.

МОДУЛЬНЫЙ ПРИНЦИП КАК ПУТЬ ОБНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ И ФОРМ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ВУЗЕ

СМИРНОВА Н. Г., ПОМОРЦЕВА Л. Я.

г. Кемерово, Кемеровский государственный университет
культуры и искусств

В условиях перехода на стандарты (ГОС ВПО) третьего поколения все большее значение приобретает компетентностный подход в подготовке кадров.

Ключевыми категориями компетентностного подхода являются понятия компетенции и компетентности. В ряде исследований эти понятия не различают и считают тождественными. Один из смыслов понятия компетентности – характеристика личностных качеств человека, владение компетенцией.

Как отмечает М. В. Алексеев, предприняты попытки определения понятий компетенции и компетентности в сфере образования. На совещании концептуальной группы проекта «Стандарт общего образования» сформулировано рабочее определение компетенции: готовность ученика использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач [1]. Нетрудно видеть, что компетенция требует достаточно большой доли самостоятельности, самообразования, работы с отдельными источниками информации.

На наш взгляд, модульный принцип обучения наиболее полно отвечает требованиям организации самостоятельной работы.

Модульное обучение рассматривается как целостная дидактическая система, компонентами которой являются составляющие педагогического процесса: цели, принципы, содержание, средства, методы, формы при определяющей роли цели учебной деятельности. Интегративное взаимодействие этих компонентов определяет целостность профессиональной подготовки в содержательном и организационном аспекте, а также целостного процесса и результата, определяемого ГОС ВПО.

Очевидным становится, что модульный принцип обучения требует обновления содержания и форм методической работы в вузе. Методическое сопровождение учебных дисциплин должно быть альтернативным для студента. Другими словами, методический материал должен иметь различные виды, формы теоретических и практических заданий, которые студент мог бы выбрать в соответствии со своими познавательными умениями, поскольку включение студента

в самостоятельное познание определяется во многом именно этими умениями.

Обратим внимание на те общие принципиальные положения, которые должен иметь в виду преподаватель при формировании у студентов познавательных умений.

Независимо от того, совершается познание самостоятельно, в условиях самообразования или под руководством преподавателя, в конечном счете, в обоих случаях оно определяется познавательными усилиями самого студента. И в том и в другом случае для того чтобы произошло познание, студент должен совершить комплекс познавательных действий, обуславливающих его переход от незнания к знанию. Он должен уметь обобщать, сравнивать, анализировать, делать выводы, в конкретном видеть общее, выделить главное, отбрасывать несущественное. В этом плане велики возможности модульного обучения, когда результативность поиска новых знаний зримо определяется содержанием модуля.

Модули по освоению той или иной учебной дисциплины включают: перечень основных понятий, справочные, иллюстративные, исторические материалы, заметки преподавателя, практикумы, схемы, рисунки, таблицы, тестовые задания, дополнительные сведения к содержанию, ситуационные задачи, задания для размышления, терминологические диктанты, а также «Логическое дерево» по обобщению всего модуля, в соответствии с которым формулируются вопросы для контроля знаний студентов. Каждый модуль имеет список литературы.

Модуль – своеобразная и алгоритмизация в обучении, когда студент овладевает способами действия, выполняет задания в определенной последовательности в соответствии с «Логическим деревом», в то же время у него есть возможность выбора в соответствии со своими интересами, при этом не нарушается логика освоения содержания. Сопоставление справочного, исторического, статистического материала модуля вызывает удивление, а это значит, мы создаем условия, обеспечивающие активизацию мыслительной деятельности студента. Таким образом, направленность на анализ, обобщение содержания модуля придает мышлению поисковый характер, а это самый существенный признак мыслительного процесса.

Содержание каждого модуля оформляется как решение познавательной задачи, поэтому студент становится в позицию, с необходимостью требующую не запоминания, а познания, мышления.

Модульное обучение предоставляет возможность каждому студенту проявить свою индивидуальную самостоятельность, обеспечи-

вает профессиональную направленность, способствует существенно-му росту его познавательной активности.

Таким образом, технология обучения в вузе предусматривает разделение преподаваемых дисциплин на модули. На каждый модуль отводится количество часов в соответствии с учебным планом. При этом значительная роль принадлежит самостоятельной работе студента. В задачи преподавателя входит руководство самообразованием студента, то есть помощь в самостоятельном изучении материала, включенного в модуль, ориентация в литературе, пояснение сложных вопросов, постановка перед студентом задач и целей выполняемых работ, а также объективная оценка знаний студента.

Каждый модуль осваивается через различные виды занятий: лекции, практические, тестирование; могут быть компьютерные занятия.

Положительные результаты выполнения контрольных заданий по модулю и тестирование являются основанием для зачета. Для внедрения кредитных зачетных единиц это становится актуальным.

Безусловно, в таком случае посещение всех лекционных, аудиторных, практических занятий, а также выполнение всех самостоятельных заданий является обязательным.

Модульное обучение интегрирует системный, деятельностный и личностно-ориентированный подходы в подготовке кадров.

Действительно, системный подход предусматривает формирование интегративного содержания профессиональной подготовки на уровне предметного и действенного знания на основе системного понятийно-целевого анализа формирования межпредметного тезауруса интегративного учебного комплекса спецдисциплин и органически связанной с ним целостной межпредметной системы целей профессиональной подготовки студентов вуза.

Деятельностный подход направлен на усвоение способов деятельности, когда знания перестают быть целью обучения, но остаются исходным условием учебной деятельности, которая является своего рода моделью содержания профессионального становления личности.

Личностно-ориентированный подход предусматривает субъект-субъектное взаимодействие студентов и преподавателя, опору на самостоятельную работу, максимальную индивидуализацию процесса профессионального образования.

Обратим внимание, что участие студентов в научных кружках, в научно-исследовательской деятельности поощряется той или иной кафедрой.

Разрабатывая тот или иной модуль необходимо учитывать специфику студенческого возраста, когда происходит сложнейшее структурирование интеллекта, которое очень индивидуально и вариативно.

Получив в начале семестра методическую литературу с разработанными модулями, студент внимательно изучает материалы, отмечая для себя возникшие вопросы для того, чтобы обсудить их с преподавателем в индивидуальном порядке или на практическом занятии. По сути, на лекцию студент приходит уже с определенной базой знаний, полученной им в ходе самостоятельной работы с содержанием модулей. А это дает возможность преподавателю излагать содержание лекции в проблемном варианте, что, в свою очередь, способствует развитию у студентов познавательного интереса, определению смыслового поля. В данном случае речь идет уже о личностном, ценностном отношении студента к содержанию лекции.

Ценностная компонента в учебном процессе приобретает значимость в связи с тем, что модульный принцип как форма методической работы в вузе существенно влияет и на содержание, которое приобретает личностно-ориентированный характер, когда выстраивается субъектная траектория образования, позволяющая определять не только тактические, но и стратегические задачи становления профессионала как субъекта деятельности и общения.

Литература

1. Алексеев, М. В. Ключевые компетенции в педагогической литературе [Текст] / М. В. Алексеев // Педагогические технологии. – 2006. – № 3.

СИСТЕМНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К САМООБРАЗОВАНИЮ

ДЕРЯБИНА Л. Б.

г. Златоуст Челябинской обл.,
Златоустовский металлургический колледж

Внимание многих исследователей перспектив развития образования сегодня справедливо акцентируется на проблеме повышения качества образования. Общеизвестным является тот факт, что не только базовые знания, но и профессионально значимые личностные качества являются неотъемлемыми составляющими профессиональной компетентности специалиста.

Вместе с тем немало тех, кто считает: главное в подготовке будущего выпускника – сообщить ему сумму знаний, составляющих содержание его профессиональной деятельности. При этом в значительно меньшей степени уделяется внимание становлению личности, воспитанию профессиональной направленности мышления, вооружению знаниями и умениями самообразовательной деятельности. Такой подход противоречит ситуации социального развития, преодоление которого в подготовке к профессиональной деятельности связывается с развитием самообразовательных навыков студентов. Рассматривая самообразование как приобретение человеком опыта накопления знаний, с помощью которых он может осуществить собственное воспитание, образование, развитие и профессиональную подготовку, в соответствии с поставленными перед собой целями и задачами [5], важно подчеркнуть, что самообразование должно в полной мере соответствовать уровню готовности к самосовершенствованию. Готовность к самообразованию является неотъемлемой составляющей профессиональной компетентности, в состав которой входят такие компоненты как эмоционально-личностные; специальная образованность в виде осведомленности, сознательности, действенности, умелости; умение работать с основными источниками информации; организационно-управленческие умения (самопланирование, самоорганизация, самоконтроль, самооценка, самокоррекция).

Главным условием повышения уровня готовности к самообразованию являются педагогические технологии [1]. Педагогическая технология – это системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящей своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО). В широком педагогическом смысле под педагогической технологией понимается проект педагогической системы, реализуемый на практике. В узком педагогическом смысле педагогическая технология представляет собой интегративную систему, включающую упорядоченное множество операций и действий субъектов образовательного процесса, обеспечивающих целеопределение, содержательные, информационные, предметные и процессуальные аспекты, направленные на усвоение знаний умений и навыков, формирование личностных качеств обучаемых, заданных целями обучения.

Решая проблемы подготовки личности к самообразованию, необходимо опираться на технологии, основными составляющими которых являются:

– установление целей и задач функционирования образовательного процесса, направленного на формирование у студентов потребности в достижении определенного уровня разнообразных значимых для него знаний, умений (включая организационно-управленческие умения, умения работать с источниками информации);

– выявление направленности содержания самообразования на раскрытие социального опыта, способствующего адаптации на рынке труда, а также отвечающего внутренним потребностям личности;

– использование форм и методов организации самостоятельной деятельности студентов, которые будут способствовать проявлению инициативы и активности в самообразовательной деятельности (проблемное обучение, организация творческой самостоятельной работы и т.п.);

– развертывание образовательного процесса, ориентированного на развитие информационных средств самообразования.

Среди разнообразных направлений новых педагогических технологий наиболее адекватной поставленным целям (становление готовности к самообразованию) является модульная технология (МТ) [6].

Анализ теории и практики применения МТ показывает, что основным методологическим ориентиром в изучении сущности данной технологии и ее реализации является системный подход.

Система с философской точки зрения – это совокупность элементов находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность, единство. В философском плане системное представление означает формирование системного взгляда на мир, берущего за основу идеи целостности, сложной организованности исследуемых объектов и их внутренней активности и динамизма. МТ подготовки студентов к самообразованию как система имеет следующие признаки:

– элемент (или компонент) системы: минимальные относительно неделимые (в пределах данной системы) единицы, входящие в систему, необходимые для нее, составляющие ее и придающие ей определенность. Элементами образовательных систем могут быть элементы отраженных образовательных процессов, системное представление средств, используемых в образовании, проекты или модели взаимодействия субъектов образования и др. Подготовка студентов к самообразованию, выступая как данность, необходимая для освоения социального опыта, представляет собой элементы, к которым могут относиться специальные способности (эмоционально-волевые качества, знания, усвоенные личностью; умения работать с источниками

информации; организационно-управленческие умения), типы личности и др.;

– структура системы: множество всевозможных относительно устойчивых связей между элементами, компонентами и подсистемами системы, которые, взаимодействуя между собой, находятся друг с другом в отношениях и взаимосвязях, образующие в совокупности структуру. При этом системное представление исходит из того, что специфика модульной технологии подготовки студентов к самообразованию не исчерпывается особенностями составляющих ее элементов, а основывается на характере связей и отношений между определенными элементами и имеет целью выявление механизма функционирования и развития объекта в зависимости от внутренних и внешних характеристик;

– иерархия системы (характеристика внутренней структуры системы, описывающей соподчиненность элементов). В образовательных системах обычно иерархически ведущее место занимает цель, находящаяся вне рамок системы, или целевой элемент (компонент) самой системы. Он влияет на образование связей между элементами, компонентами и подсистемами, а также на возможные способы их упорядочения.

Методологически большое значение имеют требования (положения), вытекающие из системного подхода в отражении модульной технологии подготовки к самообразованию студентов [2-4].

В соответствии с первым положением системного подхода к модульной технологии подготовки студентов к самообразованию всякий ее элемент (аспект, предмет, явление и т.д.) необходимо рассматривать как систему. Отсюда вытекает вывод о том, что при изучении любых сторон подготовки студентов к самообразованию надо ориентироваться на все существенные признаки модульной технологии как системы. Так как модульная технология представляется как некоторая целостность, осуществляющая функцию подготовки студентов к самообразованию, то с точки зрения системного подхода решающую значимость приобретают системные свойства, критерием точности выявления которых является возможность заранее предсказать свойства соответствующих выходных величин. Это положение в значительной степени облегчает решение задачи проектирования модульной технологии подготовки студентов к самообразованию с заранее обусловленными свойствами. В этом случае первостепенное значение имеют внутренние свойства модульной технологии, предназначенной для реализации подготовки студентов к самообразованию.

Второе положение системного подхода заключается в том, что сферу образования, интерпретируемую как образовательное пространство, с позиции системного подхода правомерно трактовать как метасистему, элементом которой является модульная технология подготовки студентов к самообразованию. Другими словами, в состав образовательного пространства входят все образовательные системы, между которыми возникают и действуют различные взаимосвязи. Образовательное пространство организуется и функционирует в зависимости от специфических предпосылок, называемых основаниями. В качестве оснований может выступать определенный целевой заказ на образованность граждан, познавательные потребности и склонности, антропологические особенности личности, свойства образовательной среды и т.д. Это обстоятельство указывает на то, что при проектировании модульной технологии подготовки студентов к самообразованию следует учитывать внешние связи данной системы, функционирование которой осуществляется в определенной среде, во взаимодействии с другими системами.

В соответствии с третьим положением системного подхода функционирование образовательного пространства как совокупности систем будет происходить в зависимости от сущности соответствующих оснований, предопределяющих проявляемые им свойства (единство, вариативность условий реализации функций участниками образования, устойчивость и т.д.)

Подготовка студентов к самообразованию обуславливается сущностью оснований, которые предопределяют проявляемые свойства модульной технологии и задают направленность на подготовку студентов к данному виду деятельности. Такими основаниями можно назвать целевой заказ, который формулируется вне рамок системы; состояние готовности студентов к самообразованию. Поскольку предпосылки во многом предопределяют характер функционирования модульной технологии подготовки студентов к самообразованию, то при ее проектировании следует руководствоваться показателями исходных предпосылок (уровнем готовности студентов к самообразованию, индивидуальными особенностями и потребностями участников образования).

Сущность четвертого положения системного подхода заключается в целесообразности учета генетических свойств модульной технологии подготовки студентов к самообразованию. Это положение означает то, что развитие модульной технологии подготовки студентов к самообразованию можно интерпретировать как происходящие изменения в личных свойствах участников образования, влекущие за собой изменения в их деятельности (взаимодействии), в средствах, которыми они

предпочитают пользоваться. Суммируясь, такого рода изменения обуславливают переходы от одного уровня готовности студентов к самообразованию к другому. Из этого положения вытекает идея регулируемого эволюционирования, суть которой состоит в постепенном наращивании целесообразных изменений в подготовке студентов к самообразованию, с целью непрерывного сохранения соответствия между различными компонентами готовности студентов к самообразованию, с учетом меняющихся внутри и межличностных условий.

В соответствии с пятым положением системного подхода модульная технология подготовки студентов к самообразованию обладает определенными потенциальными возможностями, которые при ее использовании следует учитывать. Иначе говоря, от модульной технологии подготовки студентов к самообразованию как системы не следует ожидать большего по сравнению с тем, что может дать ее применение. Необходимо ориентироваться на максимальную отдачу модульной технологии, но не имеет никакого смысла добиваться таких показателей готовности студентов к самообразованию, которые она в реальности не может достичь. Такое положение обусловлено природными данными всех участников образовательного процесса и опыта их совместной деятельности (взаимоотношений). Данное положение системного подхода можно использовать как ориентир в целенаправленной подготовке студентов к самообразованию. Если компетентно и квалифицировано создавать условия, благоприятные для реализации потенциала модульной технологии, с учетом всех других положений системного подхода, то можно добиться таких результатов подготовки студентов к самообразованию, которые сопоставимы с осуществимыми.

Шестое положение системного подхода связано с целесообразностью определения места модульной технологии подготовки студентов к самообразованию в его жизнедеятельности. Учитывая неоднозначность результатов подготовки студентов к данному виду деятельности, уже на методологическом уровне целесообразно определиться с направленностью волевых усилий. Модульная технология, организуемая с целью создания благоприятных условий для подготовки студентов к самообразованию, исходит из необходимости жизненных интересов каждого участника образования, общечеловеческой морали, основанной на идее гуманизма. Только сочетание положительной эмоциональной мотивации каждого участника образования с мобилизацией интеллектуальных и духовных ресурсов и способностей дает возможность реализации модульной технологии подготовки студентов к самообразованию. Данное положение системного подхода, вы-

двигая участников образования на ведущую роль, предполагает одновременно определенную двойственность функций каждого из них. С одной стороны, являясь руководителями своей деятельности, действуя сознательно, компетентно и ответственно, участники образования способствуют изменению в подготовленности студентов к самообразованию в соответствии с реальными и потенциальными возможностями модульной технологии. С другой стороны, личность живет в организованной среде (систематизирующемся мире). В этом смысле ее существование обуславливается свойствами среды обитания, которая оказывает влияние на всех участников образования, наделяя их определенными обязанностями. Выполнение этих обязанностей ставит соответствующих участников образования в положение исполнителей, подчиненных воле других людей. При этом действия исполнителя могут быть как компетентными и ответственными, так и нерациональными. То есть за каждым участником образования остается право выбора: принимать воздействие других участников образования или нет. Как правило, участники образования находят определенные компромиссы внутри себя для того, чтобы разрешить внутренние противоречия, обусловленные двойственностью положений каждого из них.

Седьмое положение системного подхода заключается в опоре на индукцию и синтез как основополагающие методы деятельности (научного познания, управления, проектирования и т.д.). В соответствии с этим положением каждый субъект образования, опираясь на предшествующий опыт, призван спрогнозировать (по индукции) следующее действие (систему действий) как логическое продолжение реализованного опыта. При этом он не отбрасывает все то, что уже сделано, а свои дальнейшие действия осуществляет с опорой на реализованное, как бы соединяя в целое (синтезируя) проделанное ранее и делающееся в настоящий момент. Следовательно, по отношению к модульной технологии, седьмое положение системного подхода является методическим основанием для конструирования, реализации и корректировки подготовки студентов к самообразованию в отношениях с другими субъектами образования. Каждое действие участников образования может быть сведено к созданию и реализации конкретной программы. Оно представляется в виде последовательно (по индукции) осуществляемого соединения (синтеза) программных действий, составляемых с учетом конкретных (меняющихся) ситуаций (условий), в которых функционирует данная система. Субъективная деятельность участников образования, как способ достижения целевого заказа, не может быть заранее указана в законченном виде. Она является постепенно вместе с процессом получения целевого результата. Это проис-

ходит потому, что в реализации модульной технологии подготовки студентов к самообразованию меняются условия, возникают новые обстоятельства, в которых требуется внесение корректив в прежние взаимоотношения субъектов, внесение изменений в содержательные и методические аспекты на принципиально иной основе, но с учетом того, что уже реализовалось. Синтез заключается в состыковке реализованного и реализуемых фрагментов подготовки студентов к самообразованию, чтобы минимизировать негативные проявления указанной состыковки.

Следует помнить, что применение системного подхода заключается в отражении деятельности участников образования, предполагает широкое использование всех научных методов с целью получения достоверных сведений, необходимых субъектам для деятельности, предопределяет способы достижения целевого заказа, методы построения, применения, совершенствования модульной технологии подготовки студентов к самообразованию.

Литература

1. Загрекова, Л. В. Теория и технология обучения [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Л. В. Загрекова, В. В. Николина. – М. : Высш. шк., 2004. – 157 с.
2. Ильясов, Д. Ф. Теория управления образованием [Текст] : учеб. пособие / Д. Ф. Ильясов, Г. Н. Сериков. – М : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 344 с.
3. Котлярова, И. О. Системная организация образовательного пространства [Текст] : учеб. пособие / И. О. Котлярова, Г. Н. Сериков. – Челябинск : изд-во ЮУрГУ, 2003. – 69 с.
4. Пичугина, И. В. Проектирование образовательного процесса как системы [Текст] : учеб. пособие / И. В. Пичугина, Г. Н. Сериков. – Челябинск : изд-во ЮУрГУ, 2003. – 76 с.
5. Сериков, Г. Н. Самообразование. Совершенствование подготовки студентов [Текст] / Г. Н. Сериков. – Иркутск : изд-во Иркут. ун-та, 1991. – 232 с.
6. Юцявичене, П. А. Теория и практика модульного обучения [Текст] / П. А. Юцявичене. – Каунас, 1989. – 292 с.

РОЛЬ ПРЕЗЕНТАЦИИ В РАЗВИТИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

АЗМЕТОВА Е. С.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 54

Для того чтобы научить детей, мы, учителя, должны их увлечь, заинтересовать своим предметом. Современная система образования должна быть построена на предоставлении учащимся возможности размышлять, сопоставлять разные точки зрения, разные позиции, формулировать и аргументировать собственную точку зрения, опираясь на знания фактов, законов, закономерностей науки, на собственные наблюдения, свой и чужой опыт. Таким образом, цель школьного образования не только и даже не столько в том, чтобы научить ребенка перечню знаний, но в том, чтобы подготовить его к «большой», самостоятельной жизни, привить ему все необходимые навыки для дальнейшего полноценного развития в обществе.

В основном самостоятельная работа кристаллизуется в рефератах, докладах, конспектах, сообщениях. Однако, в отличие от последних, презентация может значительно обогатить не только самого школьника, но и учителя. Презентация в гораздо большей степени способствует развитию творческого потенциала школьника, пробуждению его интереса к предмету и учебе в целом. Возьмем реферат: во-первых, этот жанр предполагает компиляцию, во-вторых, реферат можно просто прочитать – и такая его защита принимается как должное (то же самое касается близких ему сообщения, доклада), в-третьих, реферат очень часто вообще не защищают на уроке, просто школьник сдает его учителю, а тот ставит оценку. В такой ситуации ребенок вообще лишается какого-то стимула, возможности выступить перед своими одноклассниками, друзьями. Выходит, что он, практически, делает все это для отписки, галочки, оценки. И все его труды по большому счету уходят в никуда, не говоря уже о том, что в современном мире, мире Интернета и телекоммуникаций, «стащить», «стянуть» реферат из сети можно за пару минут – и практически на любую тему. Еще минут пять-десять на доводку, вставку своих слов, чтобы учитель ничего не заподозрил, и реферат готов. Часто сам текст даже и не прочитывается перед сдачей, защитой – в итоге мы получаем бубнящий голос и опущенные в текст глаза. Где уж тут заинтересованность одноклассников? И где проявление такого яркого себя?

В отличие от таких работ презентация дает возможность ученикам проявить свою индивидуальность. Ведь в основе презентации лежит какой-либо проект – совокупность приемов, действий учащихся в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи, решения определенной проблемы, значимой для учащихся и оформленной в виде некоего конечного продукта. Путем участия школьников в проекте решаются следующие педагогические задачи:

- научить учащихся самостоятельному, критическому мышлению;
- размышлять, опираясь на знание фактов, закономерностей науки, делать обоснованные выводы;
- принимать самостоятельные аргументированные решения;
- научить работать в команде, выполняя разные социальные роли.

Таким продуктом как раз и является презентация. То есть презентация, по сути, лишь завершающий, итоговый этап проекта. Весь накопленный и обработанный материал наглядно предстает глазам одноклассников и учителя, выносится на суд публики. Сама презентация предполагает обсуждение, то есть мало просто рассказать и показать, придется еще и объяснять, доказывать, спорить, убеждать, отвечать на каверзные вопросы.

Собственно презентация может быть выполнена в различной форме – это может быть некий фильм, снятый по итогам деятельности, работы над проектом, презентация в формате, подобном Power Point (здесь включаются и звуки, и картинки, и текст, и анимация, и видео, плюс есть возможность максимально точно подстраиваться под время защиты каждого из слайдов), шведская система анти-PowerPoint, где вместо электронных средств используются веревка, альбомные листы и прищепки, что-то вроде выставки, когда происходит презентация материальных вещей (например, презентация книг какого-либо автора и т.п.). Форм может быть множество, но принцип построения схож. И на этом этапе проекта каждый может проявить себя в том, что ему лучше всего удастся, что нравится, что интересно. Фотоматериалы, поиск материалов в Интернете, интернет-опрос, оф-флайн-опрос, набор текста, создание презентации в формате PowerPoint, монтирование видеоролика, съемки на видеокамеру, сотовый телефон, интервью. Все эти навыки не связаны в сознании школьников с какими-то негативными, подавляющими их действиями, напротив, это те действия, которые каждый из них совершает по несколько раз в день. Другое дело, что в таком контексте они становятся им полезными и подпитывают интерес к овладению учебным

материалом по проблеме. Кто-то во время работы над презентацией проявит свои организаторские способности, кто-то по-новому осмыслит свои жизненные навыки и откроет их всему классу и учителю.

Казалось бы, что может быть проще создания презентации по биографии писателя или поэта? Но именно здесь и проявляются творческие способности учеников. Ведь нужно выбрать нужный фон, найти соответствующие иллюстрации, подобрать музыкальное оформление. А более заинтересованным ученикам предлагаются поисково-исследовательские и проблемные методы создания презентации. Так, на уроках русского языка мои ученики работали и успешно защищали презентации по темам: «Лексика и фразеология», «Основные «ошибкоопасные» морфемы», «Трудности образования действительных и страдательных причастий».

Большие возможности для раскрытия творческого потенциала учащихся дают темы презентаций уроков литературы. Приведу лишь некоторые из них: «И вот та родина... (Образ Москвы в творчестве А. С. Грибоедова или М. Цветаевой)», «Петербург глазами Ф. М. Достоевского или А. С. Пушкина», «Проблематика пьесы А. Н. Островского «Гроза», «Духовные искания героев Л. Н. Толстого» (по роману Л. Н. Толстого «Война и мир») и др. Интерес к данному виду работы проявляют все без исключения ученики, начиная от добросовестных отличников и заканчивая тихими троечниками, так как каждый может проявить свои скрытые способности. Такие побочные способности, поддерживаемые педагогом, подчас могут стать путевкой в жизнь.

Кроме развития побочных навыков идет и развитие «классических умений». Так, очевидно, что при разработке презентации вырабатывается навык критического мышления. Чем же так полезно критическое мышление? Дэвид Клустер, профессор, преподаватель американской литературы, отмечает следующие основные пункты:

- 1) критическое мышление есть мышление самостоятельное;
- 2) информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически;
- 3) критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить;
- 4) критическое мышление стремится к убедительной аргументации;
- 5) критическое мышление есть мышление социальное [1].

Иными словами, критическое мышление – это инструмент, который позволяет человеку более взвешенно и самостоятельно прини-

мать решения в жизни, в работе, в учебе. Идете ли вы на выборы, выбираете ли, что купить на завтра в продуктовом магазине, – везде пригодится навык критического мышления. Также в процессе подготовки презентации вырабатываются такие навыки, как умение работать в команде, планирование работы, эффективное и грамотное распределение задач между участниками проекта, анализ, синтез полученных результатов, умение работать с современной техникой, ранжирование результатов и фактов (выделение главного и второстепенного). Плюс ко всем этим навыкам ученики получают возможность создать действительно полезный учебный материал, по которому смогут осваивать предмет идущие за ними школьники. А ведь знать, что твой труд где-то используется, ценится, работает, – это большая отрада и награда.

Таким образом, работа над презентацией дает школьникам возможность проявить себя, транслировать свои ценности, получить удовольствие от работы, которая им нравится, и, конечно, освоить в такой увлекательной форме учебный предмет. Педагог же при таком подходе получает возможность лучше узнать своих учеников, определить их склонности, в увлекательной и простой форме подать им учебный материал, а также получить готовые методические наработки, с помощью которых можно было бы обучать следующие поколения школьников, так как лучшие работы можно оставить в своей педагогической копилке.

Литература

1. Клустер, Д. Что такое критическое мышление? [Электр. ресурс] / Д. Клустер // http://www.ct-net.net/files/_who_phil_pdf1_ru/klooster-tc-p-4-rus.p.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования [Текст] / под ред. Е. С. Полат. – М., 1997.
3. Полат, Е. С. Типология телекоммуникационных проектов [Текст] / Е. С. Полат // Наука и школа. – 1997. – № 4.

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПОЗИТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА МВД РФ

ГРАЧЕВ Ю. А.

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский университет МВД России

За последнее десятилетие во всем мире и особенно в нашей стране отмечается рост насильственных действий, сопряженных с

особой жестокостью, вандализмом. Такие социально опасные проявления, обычно связанные с понятием агрессии и агрессивности, вызывают серьезное беспокойство.

Необходимо отметить, что служба работников милиции осуществляется в условиях высокой степени риска и сопровождается постоянной психической напряженностью перед выполнением задачи, в то же время постоянные стрессовые ситуации приводят к неспособности к сопереживанию с другими людьми, к вспышкам гнева и агрессии по отношению к другим людям.

В связи с этим особое значение приобретает вопрос формирования устойчивых убеждений, моральных и служебных качеств, чувства долга, ответственности, профессиональной чести курсантов университета МВД РФ, что является важнейшим фактором развития личности курсантов.

С каждым днем растет количество актов агрессии или насилия, совершаемых в человеческом обществе: кровавые столкновения между бандитскими группировками, ограбления, убийства и бесконечные войны между христианами и мусульманами, а также отличающиеся крайней жестокостью теракты.

Всё более растет количество конфликтных, асоциальных семей; где родители совершают акты физического и психического насилия над своими детьми, с неумолимой быстротой растет количество подростковых группировок, где противоправное поведение становится нормой. При этом большую роль среди причин, обуславливающих различные отклонения, играют социально-психологические, психолого-педагогические и психобиологические факторы, знание которых необходимо молодым офицерам МВД для эффективной воспитательной профилактической деятельности.

Всё больше становится детей и подростков, совершающих противоправные поступки. Ежедневно на скамье подсудимых оказывается большое число несовершеннолетних правонарушителей. Эти факты вызывают в обществе беспокойство, тем более что становится всё труднее и предотвратить дальнейшее распространение преступности, насилия и жестокости.

Курсанты университета МВД РФ после обучения, являясь молодыми сотрудниками, сталкиваются с данными проблемами в большем объеме, чем работники других профессий. Поэтому для их воспитания, что является основной целью, необходимо развитие личности курсанта, находящейся в гармонии с собой и социумом, обладающей высокой степенью социализации в обществе. Для достижения данной цели преподаватели университета МВД РФ должны вооружить кур-

санта приемами конструктивного взаимодействия с окружающей средой, научить контролировать свое поведение и соотносить его с требованиями, предъявляемыми обществом.

Если курсант не обладает навыками позитивного общения и взаимодействия, у него возникают нарушения в личностной и поведенческой сферах, что может привести к развитию и закреплению агрессивного поведения.

В современной зарубежной литературе накоплен большой опыт исследования агрессивного поведения. Особый вклад в решение данной проблемы внесли Л. Берковиц, Р. Бэрн, К. Лоренц и др.

В понятии «агрессия» объединяются различные по форме и результатам акты поведения – от злых шуток, сплетен, враждебных фантазий до бандитизма и убийств. К агрессивности близко подходит состояние враждебности. Враждебность – более узкое по направленности состояние, всегда имеющее определенный объект. Часто враждебность и агрессивность сочетаются, но нередко люди могут находиться во враждебных отношениях, однако никакой агрессивности не проявляют. Бывает и агрессивность без враждебности, когда обижают людей, к которым никаких враждебных чувств не питают.

В литературе различными авторами предложено множество определений агрессии:

1. Под агрессией понимается сильная активность, стремление к самоутверждению (L. Bender).

2. Под агрессией понимаются акты враждебности, атаки, разрушения, то есть действия, которые вредят другому лицу или объекту. Человеческая агрессивность есть поведенческая реакция, характеризующаяся проявлением силы в попытке нанести вред или ущерб личности или обществу (H. Delgado).

3. Агрессия – реакция, в результате которой другой организм получает болевые стимулы (A. Buss).

4. Агрессия – физическое действие или угроза такого действия со стороны одной особи, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другой особи (Wilson).

5. Агрессия – злобное, неприятное, причиняющее боль окружающим, поведение.

Из этого множества определений агрессии ни одно не является исчерпывающим и общеупотребительным.

Теория влечений (З. Фрейд) определяет агрессивность как врожденное явление, свойственное всякому индивиду, фрустрационная теория. Дж. Доллард рассматривает агрессию как ситуационное явление: реакцию человека на фрустрационную ситуацию (теория соци-

ального учения). Л. Берковиц утверждает, что агрессия представляет собой усвоенное поведение в процессе социализации.

Л. Берковиц приводит в качестве примера рассказ одного заключенного, осужденного за совершение тяжкого преступления: «Уроки жестокости усваиваются человеком как бранные слова: чему-то я научился в семье, а что-то постоянно наблюдал в сценах уличной жизни. Настолько себя помню, вокруг меня всегда господствовала жестокость: мать била своих детей, сосед снизу постоянно колотил свою жену и т.д. (Л. Берковиц «Агрессия»). Этот рассказ свидетельствует о многочисленных случаях насилия, которые он наблюдал на протяжении своей жизни.

Проблема агрессивного поведения работника милиции является сложной, противоречивой, так как при выполнении профессиональной задачи агрессия иногда необходима, но при этом приходится балансировать на грани выполнения задания, и это не должно приводить к отрицанию духовных ценностей и стандартов жизни вообще.

Литература

1. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия, контроль [Текст] / Л. Берковиц. – СПб., 2001. – 504 с.
2. Бэрн, Р. Агрессия [Текст] / Р. Бэрн, Д. Ричардсон. – СПб., 2000. – 352 с.
3. Лоренц, К. Агрессия [Текст]. – М., 1994. – 470 с.
4. Современный словарь по психологии [Текст] / под ред. В. В. Юрчука. – М., 2000. – 420 с.

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ УНИВЕРСИТЕТА МВД

КЕЖОВ А. А.

г. Санкт-Петербург, Санкт-Петербургский университет МВД России

Обращение к проблеме развития внимания обусловлено той ролью, которую внимание играет в процессе обучения и развития личности.

Хорошо развитые свойства внимания и его организованность являются факторами, непосредственно определяющими успешность обучения. Наличие хорошо развитого уровня внимания в деятельности курсанта университета МВД России делает ее продуктивной, организованной, активной.

Внимание проявляется в большей или меньшей степени в любой сознательной деятельности людей, включено в процесс восприятия, появляется также в процессах памяти, мышления, воображения. Существует несколько точек зрения на природу внимания. Остановимся на некоторых из них.

Согласно моторной теории внимания, представителями которой являлись Декарт, Феррьер, Рибо и др., внимание всегда связано с эмоциями и вызывается ими. Состояния сосредоточенности внимания сопровождаются движениями всех частей тела: лица, туловища, конечностей.

Герbart и Гамильтон рассматривали внимание как результат ограниченного объема сознания. Герbart пытался математически определить силу нового представления в зависимости от давления на него старых; Гамильтон указывает только, что если одно из представлений особенно интенсивно, то прочие тем самым вытесняются из сознания.

В английской ассоциационной психологии внимание рассматривается как результат эмоций – чем окраска резче, тем интереснее для нас, тем внимательнее мы к нему: интересность, эмоциональность и внимательность можно считать синонимами.

Внимание как результат апперцепции рассматривается целым рядом немецких психологов: Лейбницем, Вольфом, Кантом, Вундтом.

Интересную концепцию внимания предложил П. Я. Гальперин: внимание как самостоятельная форма психической деятельности, выделив при этом две группы. Первая – процессы образования образов, фантазии, направленности логического мышления, вторая – процессы контроля, за тем, чтобы образы и направление мышления не уходили слишком далеко от действительности.

Внимание по своей внутренней сути есть не направленность и сосредоточенность сознания на объекте, а функция контроля, представленная в его сокращенной, умственной, автоматизированной форме. По мнению Н. Ф. Добрынина, внимание тесным образом связано с деятельностью. Лишь совершая мысленно какую-нибудь деятельность, направленную на объект, можно поддержать сосредоточенность на нем своего внимания.

В системе психической деятельности человека внимание является одним из психологических элементов эффективности и творческого характера всех видов деятельности.

В психологии выделяют произвольное и непроизвольное внимание. Понимание сути произвольного и непроизвольного внимания является важным в процессе обучения курсантов университета МВД для достижения поставленной и принятой к исполнению цели. Отличи-

тельная особенность непроизвольного внимания заключается в том, что оно возникает в силу особых свойств самого объекта для индивидуума. Инициатива в формировании произвольного внимания принадлежит субъекту, а слово «волевое» показывает способ его формирования – за счет усилий воли человека.

Необходимость в волевом внимании возникает в ситуации конфликта между разными мотивами. Борьба с самим собой – суть любых процессов волевого внимания. Волевой характер выжидательного внимания особенно проявляется в ситуациях решения так называемых задач на бдительность, что является особенно важным в профессиональной деятельности сотрудников МВД.

В процессе обучения курсантов университета МВД необходимо учитывать, что произвольное внимание характеризуется:

- целенаправленностью, то есть определяется задачами, которые человек ставит перед собой в той или иной деятельности;
- организованным характером деятельности – человек готовится быть внимательным к тому или иному предмету, сознательно направляет свое внимание на него, организует необходимое для данной деятельности психические процессы;
- устойчивостью – внимание продолжается более или менее длительное время и зависит от задач или плана работы.

В психологической литературе отмечают ряд причин, обуславливающих произвольное внимание: интересы человека, побуждающие его к занятию определенным видом деятельности; осознание долга и обязанности, требующие как можно лучше ее выполнять.

Особенностью деятельности сотрудников МВД является ответственность за жизнь и здоровье, права и свободу людей. Работа осуществляется в условиях, связанных с риском для жизни, общением с нарушителями, физическими и эмоциональными нагрузками, сменами, с многочисленными контактами. Постоянно встречаются новые сложные требующие творческой активности и нестандартного подхода ситуации. Необходимо овладение оружием, транспортом, специальными устройствами. Поэтому необходимо внедрение психолого-педагогических средств отбора курсантов с учетом значимых психологических характеристик личности: ценностных ориентаций, мотивов поступления на учебу, личных целей; что позволит формировать произвольное внимание курсантов.

Внимание характеризуется различными качествами или свойствами. Оно обладает сложной функциональной структурой, образованной взаимосвязями его основных свойств.

Свойства внимания делятся на первичные и вторичные. К первичным относятся объем, устойчивость, интенсивность, концентрация, распределение внимания, к вторичным – колебания и переключения внимания.

Объем внимания измеряется тем количеством объектов, которое может быть охвачено вниманием в весьма ограниченный отрезок времени.

Устойчивость внимания – это длительность удержания внимания к одному тому же предмету или деятельности. Внимание подвержено произвольным периодическим колебаниям. Периоды таких колебаний составляют обычно 2-3 секунды и доходят до 12 секунд. Если внимание неустойчиво, то качество работы резко снижается. На устойчивость внимания оказывают влияние следующие факторы: усложнение объекта (сложные объекты вызывают сложную активную мыслительную деятельность, с чем связана длительность сосредоточения); активность личности; эмоциональное состояние (под влиянием сильных раздражителей может возникнуть отвлечение внимания на посторонние объекты); отношение к деятельности; темп деятельности (для устойчивости внимания важно обеспечить оптимальный темп работы: при слишком низком или слишком высоком темпе нервные процессы, захватывают ненужные участки коры головного мозга).

Динамика внимания проявляется в сдвигах устойчивости в течение длительного периода работы, который подразделяется на следующие стадии сосредоточения: первоначальное вхождение в работу; достижение сосредоточения внимания, затем его микроколебания, преодолеваемые путем волевых усилий; снижение сосредоточенности и работоспособности при усилении усталости.

Еще одним свойством внимания является интенсивность. Внимание в той или иной деятельности может проявляться с разной интенсивностью. Во время любой работы моменты очень напряженного внимания чередуются с моментами ослабленного внимания.

Концентрация внимания – это степень сосредоточения. Сосредоточенность – необходимое условие осмысления и запечатления поступающей в мозг информации, при этом отражение становится более ясным и отчетливым. Сосредоточенное внимание характеризуется резко выраженными внешними признаками: в соответствующей позе, мимике, выразительном живом взгляде, быстрой реакции, в торможении всех лишних движений. Так, при осмотре места происшествия сотрудник должен быть сосредоточен, для того чтобы не упустить из виду важные детали, которые могут помочь раскрыть преступление или ответить на определенные вопросы следствия.

Распределение внимания – это способность человека удерживать в центре внимания определенное число объектов одновременно, то есть это одновременное внимание к двум или нескольким объектам при одновременном выполнении действий с ними или наблюдения за ними. Распределенное внимание является необходимым условием для успешного выполнения поставленных задач перед сотрудниками МВД, требующих одновременного выполнения разнородных операций. Так, например, при задержании (погоне) сотрудник ДПС одновременно управляет оперативной автомашиной, следит за дорогой и правонарушителем, передает по радиостанции на стационарные посты ГИБДД о перемещениях преступника и по громкоговорителю приказывает ему остановиться.

Переключение внимания – это сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой или с одной деятельности на другую в связи с постановкой новой задачи. В целом, переключаемость внимания означает способность быстро ориентироваться в сложной ситуации и сопровождается некоторым нервным напряжением, которое выражается в волевом усилии.

В профессиональной деятельности сотрудника МВД на качество выполнения задания влияет весь комплекс свойств внимания. Эту взаимосвязь необходимо принимать к сведению, организуя учебную деятельность курсантов университета МВД на кафедре специальных мероприятий ОВД Санкт-Петербургского университета МВД России. Также необходимо учитывать в процессе обучения, что внимание и его свойства не являются постоянной функцией, они формируются и развиваются в процессе индивидуального развития курсанта.

Литература

1. Гальперин, П. Я. Четыре лекции по психологии [Текст] / П. Я. Гальперин. – М., 2000.
2. Ильина, М. В. Тренируем внимание и память [Текст] / М. В. Ильина. – М., 2005.
3. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека [Текст] / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колоцкий. – М., 2001.
4. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учебник для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб., 2007. – 583 с.
5. Немов, Р. С. Практическая психология [Текст] / Р. С. Немов. – М., 2002.
6. Общая психология [Текст] : учебник для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Б. С. Братуся. – М., 2006.

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА, НАПРАВЛЕННОГО НА СТАНОВЛЕНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МЕНЕДЖЕРОВ К СПЛОЧЕНИЮ ПЕРСОНАЛА

ХЛЫЗОВА И. В.

г. Златоуст Челябинской обл., Южно-Уральский государственный университет (филиал в г. Златоусте)

Управление персоналом в новых условиях требует огромного числа руководителей с новыми компетенциями. Умение профессионально руководить организациями, персоналом, эффективно строить свои взаимоотношения с подчиненными, другими сотрудниками организации требует определенного набора знаний, практических умений, навыков. Требования, предъявляемые к современному руководителю, предполагают не только производственный профессионализм, но и основательную социально-психологическую подготовку. Непременным атрибутом такой подготовленности выступает готовность к сплочению персонала, как профессиональная компетенция менеджера, так как именно «человеческий ресурс» организации способен либо многократно повысить ее эффективность, либо поставить под сомнение сам факт ее существования, ведь основу каждой организации составляет персонал, представляя собой весьма важные объекты управленческой деятельности.

В соответствии с проведенным нами анализом потребностей в умениях с менеджерами практиками и анализом научной литературы, современный руководитель должен обладать такой профессиональной компетенцией, как готовность к сплочению персонала, которая обеспечивает выполнение трудовой функции управления – социально-психологической.

В своем исследовании, на основании анализа научной литературы, мы взяли за основу следующие определения групповой сплоченности и сплочения партнеров:

Сплочение партнеров – объективное явление, сопутствующее их взаимодействию друг с другом. Оно характеризуется тем, что в процессе взаимодействия партнеров происходит коррекция согласия между ними, обуславливающая онтогенез сплоченности. В процессе взаимодействия партнеры определяются с мерой глубины согласия сотрудничать друг с другом, определяется с тем, ради достижения каких целей имеет смысл сотрудничать с теми или иными партнерами. Причем в процессе взаимодействия сотрудники определяются с содержа-

нием, методами и формами приемлемого для себя сотрудничества с партнерами [1].

Сплоченность – глубина согласия во взаимодействии между партнерами, благодаря которому они едины, тесно взаимосвязаны друг с другом в совместном исполнении содержания взаимодействия единым методом, в формах, способствующих достижению общепризнанных целей. Согласие между сотрудниками – признак конструктивного онтогенеза сплоченности [1].

Сплоченность есть интегральное, системное качество группы, как единого целого, характеризующееся качественно новыми отношениями ее участников, выражающихся в сотрудничестве и взаимопомощи, принятием групповых целей, норм, ценностей, выработанных с учетом индивидуальных потребностей членов группы; согласованием действий в совместной групповой деятельности; в групповой атмосфере эмоционального комфорта, доверия, психологической безопасности.

С нашей точки зрения, «готовность к сплочению персонала» – это интегративное состояние личности, характеризующее ее способности осуществлять сплочение персонала и в котором она пребывает в конкретный момент времени. «Готовность к сплочению персонала», с этой точки зрения, рассматривается как внутренний процесс, происходящий в человеке. При этом готовность к сплочению должна вобрать в себя все основные характеристики личности, опираясь на которые она может организовывать и осуществлять сплочение персонала. Сравнительные данные, полученные на основе анализа педагогической литературы, позволяют выделить следующие основные признаки «готовности к сплочению персонала»:

- готовность к сплочению персонала – это комплексная характеристика личности;

- в состав готовности к сплочению персонала входят: эмоционально-личностный аппарат; система знаний, умений, навыков; обобщенные умения личности сплачивать персонал; организационно-управленческие умения.

В образовательном процессе вуза нами была реализована разработанная педагогическая модель образовательного процесса, направленного на становление готовности будущих менеджеров к сплочению персонала. Отличительными признаками данной педагогической модели являются:

- опора на выявленный уровень готовности будущих менеджеров к сплочению персонала с ориентацией на повышение данного уровня готовности в соответствии с поэтапной подготовкой буду-

щих менеджеров к сплочению персонала в субъект-субъектном взаимодействии;

– педагогическое содействие становлению готовности будущих менеджеров к сплочению персонала, выполняющее следующие условия гипотезы: становление готовности будущих менеджеров к сплочению персонала в образовательном процессе вуза будет осуществляться на уровне, достаточном для осуществления данной деятельности, если:

1. Реализована педагогическая модель образовательного процесса, направленного на становление готовности будущих менеджеров к сплочению персонала, в основу, которой положена теория гуманно-ориентированного образовательного процесса, что позволит содействовать становлению готовности будущих менеджеров к сплочению персонала.

2. В содержании образовательного процесса отражены не только сведения о социальном опыте по теории и практике сплочения персонала, но и предусмотрено приобретение личного опыта деятельности студентов, направленное на возможное применение развившейся готовности к сплочению персонала;

3. Методы учебно-педагогического взаимодействия характеризуются сочетанием педагогического влияния с поддержкой инициатив со стороны студента в проектировании собственных вариантов возможного сплочения персонала в организации.

Для обеспечения результативности данной модели образовательного процесса необходимо было определиться с условиями реализации модели. С нашей точки зрения, выделяемая совокупность условий реализации предполагает:

- научно-педагогические предпосылки;
- профессиональную квалификацию педагога;
- методическое обеспечение задачи.

Раскроем подробнее каждую их составляющих совокупности условий реализации модели.

При построении и реализации модели образовательного процесса, направленного на становление готовности будущих менеджеров к сплочению персонала, мы опирались на следующие научно-педагогические предпосылки:

а) опора на системно-синергетический подход к образованию, в основе которого лежит понятие антропосинергизма, учет предпосылок активизации антропосинергизма партнеров [2];

б) опора на теорию гуманно-ориентированного образовательного процесса [3]. Это позволило нам осуществлять становление готов-

ности будущих менеджеров к сплочению персонала в образовательном процессе вуза на уровне, достаточном для осуществления данной деятельности вследствие того, что:

- в гуманно ориентированном образовании созданы предпосылки для развития ценностных ориентаций человека, то есть выдвижение человека на передний план. Ценность человека в гуманно ориентированном образовании превалирует, интериоризируясь, она становится личной ценностью будущего менеджера. Менеджер, воспитанный в гуманно ориентированном образовательном процессе при управлении персоналом основывается на приоритете человека, как главной ценности в организации, использует методы работы с персоналом, гуманизированные практикой «мягкого общения». Проявление ценности человека, как внутреннего свойства менеджера, выражаются в его поведении, которое характеризуется бережным, внимательным отношением к персоналу, заботой о нем, что так необходимо будущему специалисту производственного менеджмента для того, чтобы научиться управлять персоналом таким образом, чтобы сплачивать его в единый, целостный коллектив;

- в гуманно ориентированном образовании существует тенденция усиления внимания к воспитанию личных ценностей будущего менеджера, таким образом, сплочённый коллектив становится личной ценностью для будущего менеджера;

- гуманно-ориентированное образование предполагает создание условий, в которых каждый участник образования оказывается с ориентированным на самореализацию в профессиональном смысле в социально-приемлемых формах, при этом происходит развитие образованности будущего менеджера на фоне стимулирования его самореализации, то есть студента активно побуждают пользоваться усвоенным социальным опытом, относительно сплочения персонала, в самореализации. Личный опыт будущего менеджера в пользовании усвоенным социальным опытом сопрягается с проявлениями готовности к самореализации в профессиональном смысле в социально приемлемых формах.

Опираясь на системно-синергетическую концепцию гуманно ориентированного образования, мы рассмотрели гуманно-ориентированное образование, как способ реализации принципа гуманизма в образовании. Специфика гуманно-ориентированного образования проявляется в сути созидательной направленности образованности человека. Следствием гуманно-ориентированного образования является становление гуманности человека, как специфического аспекта его образованности.

В гуманно-ориентированном образовании созданы предпосылки, необходимые для становления гуманности человека. Специфика гуманности человека состоит в том, что он склонен к проявлениям гуманного отношения к себе и к окружению. Ее проявление человеком выражаются в его поведении, в котором просматриваются бережное отношение к жизни, забота об окружающих, направленность жизнедеятельности на самореализацию, что так необходимо будущему специалисту производственного менеджмента, так как он должен научиться управлять персоналом таким образом, чтобы сплачивать его в единый, целостный коллектив для эффективной работы предприятия в целом. Мы имеем в виду «мягкие» технологии управления персоналом, которые основываются на приоритете человека как главной ценности в организации.

в) Проектирование технологий обучения, ориентированных на компетентностный подход, в рамках которого создаются ситуации включения студентов в различные виды деятельности (общение, решение проблем, дискуссии, диспуты, выполнение проектов), так как данный подход обеспечивает повышение эффективности и качества подготовки специалистов за счёт методики формирования содержания и организации обучения и имеет целью формирование высококвалифицированных специалистов, способных адаптироваться к изменяющейся ситуации в сфере труда;

г) в педагогическом содействии опора на модульный подход, основанный на компетенциях, так как обучение, основанное на компетенциях, наиболее эффективно реализуется в форме модульных программ;

д) опора на концепцию образовательного процесса, базирующуюся на целостном учебно-педагогическом взаимодействии и основанной на взаимосвязанности обучения и воспитания, таким образом, в соответствующих процессах происходит единение обучения и воспитания;

е) в рамках учебно-педагогического взаимодействия использование таких форм и методов учебно-педагогического взаимодействия, которые будут способствовать проявлению инициативы и активности в деятельности сплочения персонала. Одним из методов, способствующих проявлению инициативы и активности в деятельности сплочения персонала, может являться метод проектов.

Следующим условием реализации модели образовательного процесса, направленного на становление готовности будущих менеджеров к сплочению персонала, с нашей точки зрения, является профессиональная квалификация педагога. Составляющими профессио-

нальной квалификации являются: профессиональная компетентность, профессиональная нравственность; инициативность; профессиональное мастерство.

В профессиональной компетентности педагога выделяются следующие аспекты:

- общекультурный аспект: общие знания норм и морали, права, этикета, социально ценные во взаимоотношениях с людьми, благодаря которым педагог устанавливает деловые отношения с коллегами;

- человековедческий аспект: состоит в научно ориентированных знаниях различных сторон человеческой сущности и специфики проявления группового взаимодействия людей: знания психологии, знания по здоровьесбережению в образовательной деятельности: физиологическая, соматическая составляющие здоровья, социальные элементы психики, индивидуальные элементы психики;

- педагогический (управленческий) аспект: в нем содержится социальный опыт управления образовательной деятельностью человека;

- предметный аспект: знания определённых образовательных областей (предметов, входящих в образовательную программу), входящих в те или иные образовательные программы.

Основанием их вычленения (в требованиях ГОСов) являются предполагаемые компетенции педагогов в их профессиональном труде. Каждый из вычлененных аспектов направлен на обеспечение профессиональной образованности педагогов, которой им предстоит пользоваться при исполнении определенных педагогических компетенций.

И третьим условием реализации модели образовательного процесса, направленного на становление готовности будущих менеджеров к сплочению персонала, с нашей точки зрения, является методическое обеспечение задачи (специальные практические разработки для реализации модели).

В составе методической обеспеченности можно вычленить: специальные практические разработки для реализации конкретных программ совершения образования. Речь идет об организации и распределения во времени содержания, конкретных путей (способов, методов) обучения и т.п. Поэтому в методическую обеспеченность входят частные методики, методики проведения отдельных занятий с разными контингентами учащихся, методики составления учебных планов и программ и т.д.

При разработке средств обеспечения образовательных процессов мы опирались на психологию человека, групп, учитывали особен-

ности человека в целом (физическую, интеллектуальную, духовную стороны в человеке).

Практика образовательного процесса показала, что выделенные нами условия реализации модели образовательного процесса, направленного на становление готовности будущих менеджеров к сплочению персонала обеспечивают результативность становления готовности будущих менеджеров к сплочению персонала.

Литература

1. Сериков, Г. Н. Управление образовательным учреждением [Текст] Часть 1 : Явление и понятие : учебник для студентов педагогических специальностей / Г. Н. Сериков. – Челябинск : изд-во ЮУрГУ : ИЦ «Уральская Академия», 2008.

2. Сериков, Г. Н. Системный подход в управлении и обучении [Текст] / Г. Н. Сериков. – Челябинск : ЧИППКРО, 1993.

3. Сериков, Г. Н. Педагогика [Текст] : кн. 2 : методология исследований / Г. Н. Сериков. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2006.

РАЗДЕЛ 8

Психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ)

ПРЕДУЩЕНКО О. А.

г. Ногинск Московской обл., Ногинский педагогический колледж

Современное образование в Российской Федерации находится в состоянии смены парадигмы со «знаниевой» на «деятельностную», что отражено в Концепции федеральных образовательных стандартов общего образования. Цель образования – развитие личности учащегося на основе освоения им универсальных способов деятельности, одной из которых является исследовательская деятельность по открытию нового знания, его усвоения и применения на практике. В профессиональной деятельности современных специалистов наблюдается потребность в исследовательских умениях и в креативных способностях, но при этом в стране имеет место недостаточная ориентация образовательных учреждений на формирование у выпускников этих качеств.

Разработанная «Концепция развития исследовательской деятельности учащихся» (Н. Г. Алексеев, А. В. Леонтович, А. С. Обухов, Л. Ф. Фомина и др.) определяет ряд направлений внедрения исследовательской деятельности учащихся в образование как вклад в общекультурное развитие Российской Федерации. Исследовательскую деятельность учащихся авторы определяют как «творческий процесс совместной деятельности субъектов (педагога и учащегося) по поиску решения неизвестного, в ходе которого осуществляется трансляция между ними культурных ценностей, результатом которой является

формирование мировоззрения». Среди особенностей исследовательской деятельности авторы выделяют следующие: во-первых, ее конструктивно-деятельностный, а не декларативный характер, то есть «истина должна быть обнаружена самим учащимся через организацию своей собственной деятельности, а не доведена до него как имеющийся факт»; во-вторых, легкость «технической» развертки установки на истину применительно к индивидуальному педагогическому стилю педагога, то есть «педагог, стремящийся привести ученика к истине, сам выбирает удобный путь», и др.

Основным методологическим подходом в организации исследовательской деятельности разработчики концепции видят личностно-ориентированный подход в образовании, представленный в работах И. С. Якиманской и др. Это опора на субъектный опыт учащегося, осознанное принятие им целей урока или занятия, организация субъект-субъектных связей на уроке, создание условий для раскрытия личностного потенциала учащихся, постоянная рефлексия их внутреннего состояния. Данный подход открывает самые широкие возможности для освоения универсальной методологии исследования с его четко определенными и устоявшимися этапами на основе конкретного субъектного опыта, сугубо индивидуально, в условиях свободного творчества и сотрудничества с педагогом. Авторы данного направления в организации исследовательской деятельности уповают на наличие у учащихся ключевых интеллектуальных умений, раскрывающих принципы научного мышления: анализировать, синтезировать, обобщать, находить аналогии и ассоциации, самостоятельно делать выводы и прогнозы, доказывать и опровергать утверждения.

Однако практика обучения «похвастаться» опытом организации и проведения исследовательской деятельности сегодня еще не может. В том виде как она организуется в учебном процессе, исследовательская деятельность не научает каждого учащегося самостоятельно строить исследование изучаемого материала по учебной дисциплине и открывать новые знания. Она каждый раз проводится или совместно с педагогом, или группой учащихся, где, как правило, новые знания открывают «смышленные» учащиеся, а остальные участники группы «подхватывают» эти знания и внешне создается впечатление, что у всех участников «состоялась» исследовательская деятельность. При этом открытие новых знаний учащимися происходит в опоре на личный уровень развития, имеющийся у них некий эмпирический опыт, знания, интуицию, догадку, которые выступают характеристиками «смышленных» учащихся. А что же делать учащимся со «средни-

ми» и «слабыми» способностями, которые составляют основной контингент учащихся, как показывает практика?

Нами предпринята попытка раскрыть психолого-педагогические условия организации исследовательской деятельности учащихся при изучении учебного предмета и производства знаний о нем. Особенности организации процесса научения учащихся этой деятельности раскрываются с позиций деятельностного (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.) и системного (З. А. Решетова и др.) подходов к обучению, которые предполагают ориентацию учащегося не столько на свой опыт и наличный уровень развития, сколько на целенаправленно формируемые у него исследовательские знания и умения.

Деятельностный подход к обучению выделяет деятельность учащегося объектом управления и целенаправленного формирования в учебном процессе. Открытие новых знаний должно выполняться учащимся не путем проб и ошибок, не эмпирически, а через исследовательскую деятельность. Когда ученик выступает субъектом исследовательской деятельности, выполняя ее, он находится в процессе самообразования. Его внутренние изменения в потребностях, нормах, способностях воплощаются в реальный результат: новое самоопределение в сфере исследования, новые нормы и способы существования и функционирования исследуемого объекта, получение нового содержания о нем и соответствующих методов его познания и т.д.

Системный подход в современной науке рассматривается как универсальный метод исследования объектов: систем, структур, процессов. Он предполагает отказ от односторонних, аналитических, линейно-причинных методов исследования. Основной акцент должен делаться на целостных интегративных свойствах объекта, их происхождении и развитии. Поэтому основным методом определяется метод системного анализа как общенаучный метод исследования, выполняющий методологическую функцию. Он организует исследование (определяя его логику и полноту) изучаемого объекта как системы через свои познавательные процедуры и действия, которые задаются учащемуся через систему исследовательских заданий. Выделяется системное строение объекта и строится его целостная картина как предмета качественной определенности:

- выделяются уровни его строения и функционирования;
- проводится анализ структур каждого уровня и межуровневых отношений;
- исследуется объект в единстве его внешних и внутренних связей;

- открывается генетическое основание различных форм существования системы – единство устойчивого и изменчивого в объектах;
- объект исследуется в его происхождении, функционировании и развитии.

Таким образом, предмет изучения, рассматриваемый как объект, открывается учащемуся не в «законах сочетания единиц», а в законах структуры системы, и знания о нем приобретают системно-структурную форму выражения.

Новые знания, производимые учащимся в исследовательской деятельности, организуемой методом системного анализа, по своим характеристикам отличаются от традиционных:

1. Они выступают в ориентировочной функции по отношению к решаемым задачам в конкретно-предметной области.

2. Ориентировочные знания имеют высокую меру обобщенности, которая определяется не эмпирическими формами обобщения на основе выделения внешних несущественных признаков, а теоретическими выделяются внутренние системообразующие связи изученного объекта и его внешние связи взаимодействия со средой. Такие знания обобщаются посредством трех понятийных аппаратов: они включают в себя понятия системного анализа, понятия конкретной науки и отдельного ее раздела, понятия категорий деятельности.

3. Следующей характеристикой знаний выступает их осознанность учащимся, которая определяется рядом показателей:

- новые знания являются результатом деятельности познания как объективного процесса, они не даны учащемуся уже в виде обобщенных правил для их последующего усвоения;

- они выражены не только понятиями конкретно-предметной области, но и категориями деятельности и системного анализа;

- эти знания обеспечивают учащемуся его способность контролировать весь ход выполняемой им исследовательской деятельности, оценивать ее промежуточные результаты и конечный итог;

- они дают возможность адекватного их использования в любых ситуациях, обеспечивают успешное решение задач, относящихся к разным предметным областям и т.д.

4. К основным характеристикам знаний следует отнести и их полноту, мера которой определяется системой знаний об изучаемом объекте. Она должна быть полной относительно возможности решать любые практические задачи и поэтому может быть получена только в результате выполнения всей совокупности познавательных приемов метода системного анализа, раскрывающего изучаемый объект в системно-структурном виде.

5. Знания становятся системными, представляющими собой качественно определенную концептуальную систему знаний об изучаемом объекте, которая описывается теоретической схемой системного анализа. В этом случае каждый элемент знаний приобретает свое функциональное значение и смысл только в системе, в связях с другими элементами.

Помимо новых, открытых учащимся конкретно-предметных знаний, продуктом исследовательской деятельности выступают и другие знания: как строить исследование изучаемого объекта, каждый раз вычерпывая из него его новое предметное содержание; как обобщать произведенные научные знания и схематизировать их знаково-символическими средствами. Так у учащегося формируются новые для него знания и умения – методологические, которые выступают в ориентировочной функции по отношению к новой исследовательской деятельности по изучению другого объекта на другом конкретно-предметном материале. Программа исследования инвариантна для разных объектов и включает в себя состав тех действий и процедур метода системного анализа.

Деятельностный подход к обучению предполагает формирование у учащегося теоретической рефлексии выполняемой им исследовательской деятельности. Для этого она должна быть описана тремя понятийными аппаратами: а) языком системных понятий, отражающих всеобщую форму бытия вещи как системного объекта; б) языком категорий деятельности, представляющих ее системные основы: компоненты предметного содержания и структурные этапы; в) языком понятий конкретно-предметной области.

Успешность любой деятельности, «качество исполнения» деятельности определяется ее ориентировочной основой. Для формирования ориентировочной основы исследовательской деятельности (в психическом плане), необходимо вначале построить эту ориентировочную основу в виде схемы в материализованной форме. Затем организовать процесс ее интериоризации через решение разных исследовательских задач. Для этого учебная деятельность учащихся строится по этапам. На первом этапе организуется совместная деятельность педагога и учащихся по построению исследовательской деятельности на одной теме по предмету. По ее окончанию проводится рефлексия выполненной деятельности через категории системного анализа и деятельности и построение схемы ориентировочной основы исследовательской деятельности, которая представляет собой некую материализацию системы совместной деятельности учащегося и педагога, внешнюю опору внутренних действий, совершаемых учащимся под руко-

водством педагога в процессе овладения учебным предметом. Так учащиеся открывают новые для себя, с одной стороны, конкретно-предметные знания из определенной научной области, а, с другой стороны, знания о построении исследовательской деятельности.

На втором этапе учащиеся, пользуясь этой схемой, уже самостоятельно строят исследовательскую деятельность на конкретно-предметном материале по другой теме, интериоризируя содержание схемы ориентировочной основы деятельности. Следует отметить, что каждый учащийся, независимо от его способностей, научается строить свою собственную исследовательскую деятельность.

В настоящее время в Ногинском педагогическом колледже Московской области проводится экспериментальное обучение учащихся построению исследовательской деятельности при выполнении выпускной квалификационной работы в новой системе педагогических условий, которые представлены в данной статье. Проводимая диагностика промежуточных результатов этой работы позволяет сделать следующие выводы.

1. Повышается качество процесса усвоения конкретно-предметного материала за счет произведенных в исследовательской деятельности полных, обобщенных, системных, осознанных, выступающих в ориентировочной функции по отношению к задачам, знаний.

2. Сама исследовательская деятельность является адаптивной, доступной любому учащемуся независимо от его индивидуальных способностей и особенностей.

3. Появляются существенные изменения в отношении учащихся к формам учения: предпочтение отдается планомерно организуемой исследовательской деятельности по открытию новых знаний и их усвоению. Изменяется мотивация учения: ведущим мотивом у учащихся становится познавательный – интерес к технологии овладения предметом.

4. Конкретно-предметные знания легко усваиваются учащимися и применяются ими на практике, так как являются продуктом их собственной исследовательской деятельности.

5. Наряду с конкретно-предметными знаниями и умениями у учащихся формируются «умения учиться» – строить исследовательскую деятельность определенным методом и средствами, открывать новые знания, обобщать их, схематизировать знаково-символическими средствами и др.

6. Способ организации познавательной деятельности как планомерное исследование объекта методом системного анализа определяет

содержание усваиваемых знаний о нем, становясь системным способом мышления.

7. Сам метод системного анализа выступает тем обобщенным способом организации исследовательской деятельности, который может быть использован при изучении любой предметной области.

8. На протяжении всего учебного процесса учащийся испытывает состояние психологической комфортности, что является очень важным фактором именно сегодня, когда каждое образовательное учреждение начинает заботиться о сохранении физического и психического здоровья учащихся.

Литература

1. Алексеев, Н. Г. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся [Текст] / Н. Г. Алексеев, А. В. Леонтович, А. С. Обухов, Л. Ф. Фомина // Исследовательская деятельность школьников. – М., 2002.

2. Гальперин, П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий [Текст] / П. Я. Гальперин // Исследования мышления в советской психологии. – М. : Наука, 1966.

3. Коломиец, О. М. Особенности применения знаний для решения практических задач при системном изучении предмета [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / О. М. Коломиец. – М., 1999.

4. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [Текст] : проект // Рос. акад. образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. – М. : Просвещение, 2008.

5. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Академия, 2004.

6. Новиков, А. М. Методология учебной деятельности [Текст] / А. М. Новиков. – М. : изд-во «Эгвес», 2005.

7. О методических рекомендациях по организации итоговой государственной аттестации выпускников по специальностям среднего педагогического образования [Текст] // Письмо Министерства образования РФ от 06.05.03 г. № 18-51-415ин/18-28.

8. Формирование системного мышления в обучении [Текст] / под ред. З. А. Решетовой. – М. : Единство, 2002.

9. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности [Текст] / Э. Г. Юдин. – М. : Просвещение, 1978.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО И МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КРЕМЕНИЦКАЯ С. П.

г. Стерлитамак Респ. Башкортостан,
Московский государственный гуманитарный университет
им. М. А. Шолохова (Стерлитамакский филиал)

Воспитание ума ребенка во все эпохи признавалось одной из самых важных задач школы. Проводя анализ психолого-педагогической и методической литературы, мы пришли к выводу, что до недавнего времени интеллектуальное воспитание обозначалось термином «умственное воспитание». Мы акцентируем внимание на том, что понятия «умственное воспитание» и «интеллектуальное воспитание» равнозначны. Обратимся в нашем исследовании к этим понятиям.

Умственное воспитание – одна из важнейших сторон подготовки к жизни подрастающих поколений, заключающаяся в развитии дисциплинированного творческого ума и познавательных способностей, возбуждении интереса к интеллектуальной деятельности, в вооружении научными знаниями, методами их добывания и применения на практике, в привитии культуры умственного труда. Целью умственного воспитания является умственное развитие детей. Между этими понятиями много общего, но здесь за общим необходимо видеть и различное. Умственное воспитание делает человека способным к систематическому умственному труду, тесно связанному с трудом физическим, к приобретению новых знаний и способов их практического использования. Умственное развитие делает человека способным открывать новое в науке, технике и труде, творить новую жизнь.

Как отмечает А. Н. Леонтьев, умственное воспитание ребенка нельзя рассматривать в отрыве от его психического развития в целом, от богатства интересов ребенка, его чувств и всех других черт, образующих его духовный облик. Но подметить новое в предметах и явлениях и найти способы решения новых задач можно только при умении ребенка самостоятельно использовать и преобразовать усвоенные знания, умения и навыки при встрече с новыми объектами и задачами. Эти операции тесно связаны и с «переносом» усвоенных методов познания на новые объекты.

В первой половине XX века появилась теория врожденной умственной одаренности. Эта теория родилась в Англии (Дж. Адаме, Дж. Адамсон и др.), приобрела сторонников во Франции (А. Бине,

Р. Дючиль, А. Пьерон и др.) и особенно в США. Основным инструментом этой теории было интеллектуальное тестирование. Значительное число педагогов выражало сомнения в том, что тесты определяют врожденную одаренность, и считало, что применять их надо с существенными оговорками. Американский педагог У. Бэгли был убежден, что интеллектуальные тесты помогают определить только одномоментный уровень знаний учащихся, и не в коей мере не могут рассматриваться как объективный показатель врожденных и неизменных умственных способностей. Аналогичную точку зрения высказывал французский психолог и педагог Анри Валлон. Б. Боде, Д. Дьюи считали, что тестирование на врожденные способности обрекает детей на неравные возможности в получении образования.

В настоящее время проблемой интеллектуального воспитания занимаются плодотворно такие педагоги и психологи, как Г. А. Бакулина, И. П. Волков, Н. А. Воронова, А. З. Зак, Т. А. Ратанова, Л. Ф. Тихомирова, М. А. Холодная и др. Они отмечают, что на современном этапе развития школы насущная потребностью интеллектуального воспитания в том, чтобы центром всех учебно-воспитательных воздействий становился конкретный ученик и соответственно все способы и формы организации школьной жизни были подчинены цели его всестороннего личностного развития. Отправной точкой в выстраивании идеологических и организационных оснований современной школы должны стать права и интересы ребенка. В нынешних социокультурных условиях школа остается единственным социальным институтом, который может взять на себя защиту главного права каждого ребенка – права на такие условия образовательной среды, которые обеспечивали бы ему полноценное личностное развитие в столь возможно максимальном диапазоне роста его индивидуальных ресурсов [8].

Одним из существенных признаков интеллектуального развития является тенденция к выходу за пределы известного, то есть способность подмечать новое в окружающих предметах, явлениях и в связях между ними, изыскивать способы исследования этого нового. Эта способность – не только функция ума. Она отражает особенности развития личности в целом.

Интеллектуальное развитие начинается с первых дней жизни ребенка и на каждом этапе его возрастного развития приобретает своеобразный характер. Источником интеллектуального развития являются внутренние, присущие этому процессу противоречия, возникающие под воздействием внешних условий. Так, противоречия между теми требованиями, которые предъявляются ребенку обществен-

ной средой и осознаются им, и степенью овладения необходимыми для выполнения этих требований знаниями и навыками или противоречия между новыми потребностями, запросами и стремлениями, с одной стороны, и достигнутым уровнем развития возможностей – с другой, далеко не равнозначны на различных этапах развития ребенка.

Интеллектуальное воспитание ребенка начинается в дошкольном возрасте и в дошкольном периоде оказывается при правильной постановке серьезным фактором развития. Исследованиями психологов доказано, что дети дошкольного возраста пользуются в определенных условиях простейшими вариантами, правильно построенных рассуждений. Весь вопрос заключается в том, чтобы задача, для решения которой, требуются рассуждения, воспринималась ребенком как актуальная для него задача.

Обучение в дошкольном возрасте является не основным, но все же важным средством интеллектуального развития. Оно является начальной ступенью дисциплинирования ума, постепенного приучения его к сосредоточенности на конкретном виде занятий. Конечно, этот вид занятий не должен быть монотонным, а наоборот, живым и подвижным. Своеобразие интеллектуального воспитания дошкольников заключается в том, что оно, хотя и опирается на элементы сведений, имеющих объективный характер, все же, в первую очередь, тесно связано с личным опытом ребенка. На ранних ступенях развития ребенка именно личный опыт – важнейший путь познания окружающего мира. Но очень скоро только лишь его становится недостаточно. Как отмечал М. И. Сеченов, ребенку с самых малых лет следует преподносить и делом и словом готовые формы чужого опыта, снимая с его слабых плеч тяжелый труд познания собственным опытом. Это происходит за счет освоения различных видов деятельности, а также обучения и воспитания. Знания, приобретаемые у ребенка в этом возрасте, не стирают и не могут стереть в нем того детского, именно дошкольного, что накладывает отпечаток на все его поведение, и обусловлено местом ребенка в системе общественных отношений. Это означает, что зачатки знаний, которыми овладевает дошкольник, слиты с его субъективным опытом.

Интеллектуальное воспитание дошкольников осуществляется и в игровой деятельности. В специально созданных взрослыми играх (подвижные, дидактические) сконцентрированы разнообразные знания, мыслительные операции, умственные действия, которые детям необходимо освоить. Творческие игры по своей природе образительные: в них дети отражают свои впечатления – об окружающей жизни, знания, усвоенные ранее. В процессе игры эти знания подни-

маются на новый уровень: переводятся в речевой план, следовательно, обобщаются, преобразуются, совершенствуются. Общение дошкольников в игре способствует их взаимному обогащению знаниями, поскольку дети обмениваются мнениями, обращаются за советом к взрослым, к иным источникам получения дополнительной информации.

У детей дошкольного возраста происходит интенсивное развитие познавательных способностей: ощущения и восприятия, воображения, памяти и мышления и др. Многие характерные стороны этих процессов уже раскрыты, и, что особенно важно, вместе с тем доказано, что у дошкольников интеллектуальные операции первоначально выделяются из их практической деятельности, а затем начинают обслуживать последнюю. Правильно поставленное интеллектуальное воспитание детей в дошкольном возрасте является фундаментом интеллектуального воспитания в школе.

С переходом детей из дошкольного образовательного учреждения в начальную школу учитель должен продолжать осуществление интеллектуального воспитания. Мы разделяем точку зрения М. А. Холодной в том, что интеллектуальное воспитание – это форма организации учебно-воспитательного процесса, которая обеспечивает оказание каждому ученику индивидуализированной помощи с целью развития его интеллектуальных возможностей и способностей [8].

Интеллектуальное воспитание имеет два взаимосвязанных аспекта:

– во-первых, повышение продуктивности интеллектуальной деятельности ученика (за счет формирования способностей анализировать, сравнивать, обобщать, учитывать причинно-следственные отношения, исследовать, систематизировать свои знания, обосновывать собственную точку зрения, продуцировать новые идеи и т.д., в том числе в ситуации решения учебных задач);

– во-вторых, рост индивидуального своеобразия склада ума (на основе, учета индивидуальных познавательных склонностей, предпочитаемых способов познания, избирательности в выборе учебного материала и т.д.). Ориентация на интеллектуальное воспитание младших школьников в системе непрерывного образования позволяет говорить о новых тенденциях в развитии школы.

В качестве задач интеллектуального воспитания на современном этапе развития общества выступают, по мнению Н. С. Чернышевой: руководство развитием ума и познавательных способностей воспитанников путем возбуждения у них интереса к интеллектуальной деятельности, вооружением знаниями, методами их добывания и применения на практике, привитие культуры умственного труда.

И. Ф. Харламов [5] связывает умственное воспитание с накоплением в сознании личности прочного фонда научных знаний, с овладением учебно-познавательными умениями и навыками и их совершенствованием, с проявлением сообразительности, мыслительной гибкости, хорошей памяти как при усвоении нового материала, так и при его применении в различных жизненных ситуациях.

Е. В. Головнева [2] подчеркивает, что умственное воспитание направлено на развитие интеллектуальной культуры личности, познавательных мотивов, интересе к познанию окружающего мира и себя, умственных сил, мышления. Задачи умственного воспитания: овладение системой научных знаний, навыков и умений; формирование логических умений, развитие познавательных сил; формирование научного мировоззрения – решаются в процессе обучения и внеклассной работе.

Н. В. Бордовская, А. А. Реан отмечают, что умственное воспитание ориентировано на развитие интеллектуальных способностей человека, интереса к познанию окружающего мира и себя. Оно предполагает:

- развитие силы воли, памяти и мышления как основных условий познавательного и образовательного процессов;
- формирование культуры учебного и интеллектуального труда;
- стимулирование интереса к работе с книгой и новыми информационными технологиями;
- а также развитие личностных качеств – самостоятельности, широты кругозора, способности к творчеству [16].

З. И. Исламова [3] пишет, что умственное воспитание – процесс взаимодействия воспитателя и воспитуемого, направленный на развитие умственных сил (ума, интеллекта) и мышления ребенка. Подробнее рассмотрим в нашем исследовании сущность понятия «интеллект». Данное понятие определяется психологами, педагогами по-разному.

В переводе с латинского интеллект (*intellectus*) – ум, рассудок, разум, разумение, познание. В истории философии понятие «интеллект» совершило длительную эволюцию. Сам термин, как отмечает О. В. Суворов [4], это латинский перевод древнегреческого «нус» (ум). Согласно Платону, «нус» – это то, что отличает человеческую душу от животной. Платон различал в душе человека интеллектуальную способность, направленную на понятийное содержание вещей и чувственное восприятие. Аристотель ввел деление на ум вечный, деятельный, преходящий.

В эпоху Возрождения природой интеллекта занимался Н. Кузанский, который рассматривал интеллект как наивысшую духовную силу, проникающую к сверхчувственным истинам и единству противоположностей.

В философии Нового времени интеллект понимался как «естественный свет», то есть врожденная способность человеческой души к постижению сущности вещей. Декарт определял интеллект как способность к формированию правил метода, Локк – к отысканию опосредствующих идей и выведению заключений, Лейбниц – как познание необходимых и вечных истин. У Канта интеллект – это высшая познавательная способность, дающая принципы рассудку. Гегель обожествлял интеллект. Г. Спенсер, А. Шопенгауэр, Э. Гартман, А. Бергсон рассматривали интеллект как возникший в процессе эволюции вид приспособительной деятельности организма.

Г. Ю. Айзенк утверждает, что интеллект – научное понятие, такое же, как гравитация, эфир, электричество, химические связи, – все они не «существуют» в этом смысле, что, однако, не делает их менее ценными в качестве научных концепций. Понятия изобретены человеком с целью привнесения порядка в многоцветную и шумную сумятицу повседневных событий; их содержание не «существует» в общепринятом смысле – психологическое понятие «интеллект» не отличается в этом смысле от концепции физики [1].

Под интеллектом Г. Гарднер понимает неординарную способность человека к нестандартному решению проблем.

В. Н. Дружинин в психологическом словаре дает три определения данного понятия: 1) интеллект – это общая способность к познанию и решению проблем, определяющая успешность любой деятельности и лежащая в основе других способностей; 2) интеллект – это система всех познавательных способностей индивида: ощущения, восприятия, памяти, представления, мышления, воображения; 3) интеллект – это способность к решению проблем без проб и ошибок «в уме».

По мнению В. Штерна, интеллект – общая способность индивидуума осознано настраивать свое мышление на возникшие требования. Это общая умственная приспособляемость к новым задачам и условиям действительности.

Е. С. Рапацевич в Современном словаре по педагогике пишет, что интеллект – система психологических механизмов, обуславливающих возможность строить внутри индивида, адекватную модель (картину) окружающего мира и оптимально организовывать свое поведение и деятельность в нем, создавая порядок из хаоса на основе

приведения в соответствие индивидуальные потребности с объективными требованиями реальности [6].

М. И. Махмутов считает, что любое развитие интеллекта – это естественный процесс приобщения к стандартам культуры, к шаблонам восприятия, мышления, поведения, любая интеллектуальная деятельность есть усвоение и применение образцов, норм, стандартов восприятия, мышления, поведения, то есть отстоявшегося знания, и проверенные опытом способы деятельности. Есть мнение, что усвоение человеческого опыта начинается с прямого подражания как начальной основы развития интеллекта. Следовательно, интеллект – это аккумулированный опыт, усвоенный путем подражания нормы мышления и поведения; это не просто ум, знания – это умелое применение ума. Уровень интеллекта человека зависит от его собственных мыслительных способностей, особенностей учения и ментальности нации.

М. А. Холодная определяет интеллект как форму организации индивидуального умственного (ментального) опыта, то есть человек умен в той мере, в какой «внутри» него наличествует ментальный опыт в тех формах организации, в которые обуславливают возможность разумного отношения человека к происходящему [8].

Таким образом, можно отметить, что определений понятия «интеллект» немало. В данном случае важно понять, каковы пути зарождения и развития интеллекта. М. А. Холодная и ее ученики выделяют следующие подходы, для каждого из которых характерна определенная трактовка природы интеллекта.

1. Феноменологический подход: интеллект как особая форма содержания сознания (М. Вертгеймер, Р. Глезер, К. Дункер, В. Кёлер, Р. Мейли и др.).

2. Генетический подход: интеллект как следствие усложняющейся адаптации к требованиям окружающей среды в естественных условиях взаимодействия человека с внешним миром (Ж. Пиаже, У. Р. Чарлсворз и др.).

3. Социокультурный подход: интеллект как результат процесса социализации, а также влияния культуры в целом (Дж. Бруне, Л. С. Выготский, М. Коул, Л. Леви-Брюль, К. Леви-Стросс, А. Р. Лурия, С. Скрибнер и др.).

4. Процессуально-деятельностный подход: интеллект как особая форма человеческой деятельности (К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский, Л. А. Венгер, С. Л. Рубинштейн, Н. Ф. Талызина, О. К. Тихомиров и др.).

5. Образовательный подход: интеллект как продукт целенаправленного обучения (З. И. Калмыкова, Н. А. Менчинская, А. Стаатс, Р. Фейерштейн, К. Фишер и др.).

6. Информационный подход: интеллект как совокупность элементарных процессов переработки информации (Г. Айзенк, Р. Стернберг, Э. Хант и др.).

7. Функционально-уровневый подход: интеллект как система разноуровневых познавательных процессов (Б. Г. Ананьев, Е. И. Степанова, Б. М. Величковский и др.).

8. Регуляционный подход: интеллект как фактор саморегуляции психической активности (Р. Стернберг, Л. Л. Терстоун и др.).

Важная роль в интеллектуальном воспитании принадлежит содержанию изучаемого материала. От того, насколько верно и точно отражен в нем объективный мир с его закономерностями и в какой степени адекватно нарабатываются практические умения и навыки, зависит не только объем знаний, получаемых младшими школьниками, но и развитие их интеллектуальных способностей. В. Д. Шадриков под интеллектуальными способностями понимает индивидуально-своеобразное свойство личности, являющееся условием успешности решения определенной задачи или проблемы: способность раскрывать значения слов, выстраивать пространственную фигуру из заданных элементов, выявить закономерность в ряду чисел и геометрических изображений, предлагать множество вариантов использования заданного объекта, находить противоречие в проблемной ситуации и т.д. Л. Ф. Тихомирова [7] отмечает, что уровень способностей зависит от наличия задатков, но это не значит, что задатки обязательно преобразуются в способности. Для этого нужны определенные педагогические и психологические условия. Чтобы младшие школьники имели высокий уровень способностей, успешно учились в школе, овладевали знаниями и т.д., необходимо развивать познавательные процессы: восприятие, внимание, память, мышление.

Литература

1. Айзенк, Г. Ю. Интеллект: новый взгляд [Текст] / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1.

2. Головнева, Е. В. Теория воспитания [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Е. В. Головнева. – Стерлитамак : Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2000.

3. Исламова, З. И. Теория и методика воспитания [Текст] : иллюстративно-наглядное пособие / З. И. Исламова. – Уфа : изд-во БГПУ, 2001.

4. Новая философская энциклопедия [Текст] : в 4 т. Т. 2. – М. : «Мысль», 2001.
- 5.. Харламов, И. Ф. Педагогика [Текст] : учебник / И. Ф. Харламов. – Мн. : Университетское, 2002.
6. Современный словарь по педагогике [Текст] / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2001.
7. Тихомирова, Л. Ф. Формирование и развитие интеллектуальных способностей ребенка. Младшие школьники [Текст] / Л. Ф. Тихомирова. – М. : Рольф, 2000.
8. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования [Текст] / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002.

МОДЕЛЬ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ МОУ СОШ № 54 ГОРОДА ЧЕЛЯБИНСКА

МАСЛОВА М. Б., КОМАРОВСКАЯ Е. В.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 54

Необходимость гуманизации российской системы образования обозначила актуальные проблемы в воспитании подрастающего поколения, связанные, в первую очередь, с состоянием здоровья школьников.

МОУ СОШ № 54 города Челябинска была создана в 2000 году. Ключевой идеей стала идея создания «школы, содействующей здоровью», создание такой образовательной среды, которая бы способствовала формированию личности ребенка, здоровой физически, духовно и социально. В связи с этим с 2003 по 2007 годы в школе была развернута экспериментальная работа по теме «Организация и обеспечение образовательного процесса, ориентированного на формирование, сохранение и укрепление физического, духовного и социального здоровья школьников в условиях общеобразовательного учреждения со специализацией «Теннис».

Стратегическая цель инновационной деятельности заключалась в создании условий, гарантирующих охрану и укрепление здоровья обучающихся в образовательном процессе.

Объектом инновации стали здоровьесберегающие процессы в образовании.

Предметом инновации – кадровые, методические, организационные, материально-технические условия охраны и укрепления здоровья школьников.

В основе инновации лежит понимание здоровья человека как явления, представляющего органическое единство физического здоровья, или здоровья тела, психоэмоционального здоровья, характеризующегося состоянием внимания, памяти, мышления, особенностями эмоционально-волевых качеств, социально-нравственного здоровья, отражающего систему ценностей и мотивов поведения человека в его взаимоотношениях с внешним миром, активной жизненной позиции и социальной активности.

Основные аспекты инновационной деятельности:

1. Разработка модели общеобразовательного учреждения здоровья и спорта, основывающегося на принципах здоровьесберегающего процесса.

2. Выявление предпосылок развития школы по программе формирования, сохранения и укрепления здоровья обучающихся.

3. Определение комплекса оптимальных организационно-педагогических условий здоровьесберегающего процесса.

4. Установление основных направлений и форм приобщения педагогических кадров школы к здоровьесберегающей культуре педагогического труда.

5. Разработка методического инструментария, процедур диагностики, количественного измерения анализа и обобщения экспериментальных данных.

6. Определение основных направлений развития материально-технической оснащенности целостного педагогического процесса в аспекте сохранения и укрепления здоровья.

Характеристика инновационной образовательной программы:

– особенности построения учебного плана – включение в режим учебной нагрузки школьников динамических пауз; введение 3-го часа физической культуры во 2-4 классах; 4 часов физической культуры на основной ступени школы; введение профильного обучения физической культуре на ступени старшей школы;

– особенности реализуемых основных образовательных программ – внедрение авторской основной образовательной программы по физической культуре для учащихся 1-11 классов; внедрение программы по курсу ОБЖ «Здоровье» на второй ступени; внедрение на старшей ступени школы программы профильного обучения физической культуре «Теннис»; элективных курса по биологии «Окружающая среда и здоровье человека»;

– особенности реализации дополнительных образовательных программ – обеспечение интеграции программ основного общего и дополнительного образования по физической культуре; внедрение на

ступени начального образования дополнительной образовательной программы физкультурно-спортивной направленности «Плавание»; социально-педагогической направленности «Мое здоровье»; внедрение на ступени основного образования и в старшей школе дополнительных образовательных программ физкультурно-спортивной направленности «Теннис» и «Плавание»;

– особенности образовательных программ традиционных акций – включение всех школьников в систему традиционных акций общешкольного характера: конкурс «Самый здоровый класс»; «День здоровья», «Спорт вместо наркотиков», «Зарница», «Разговор о правильном питании», «Выходной день»; реализация масштабной программы «Лето». В систему традиционных акций активно привлекаются родители обучающихся: внедрена специальная программа повышения валеологической грамотности родителей, родители привлечены к совместным занятиям спортом, прогулкам.

Если анализировать изменения в педагогической системе в целом, то можно говорить об изменениях в составе образовательных программ, по которым реализуется образовательный процесс; изменениях технологической составляющей образовательного процесса; усилении взаимодействия с родителями обучающихся.

Совершенствование образовательного процесса в направлении обеспечения сохранения и укрепления здоровья школьников потребовало внесения изменений в планирование учебного процесса.

Режим дня считается правильным, если предусматривает достаточное время для необходимых элементов жизнедеятельности и обеспечивает на протяжении всего периода бодрствования высокую работоспособность. Правильно организованный режим дня создает ровное, бодрое настроение, интерес к учебной или творческой деятельности, играм, способствует нормальному развитию ребенка.

В школе создан гибкий режим полного дня с учетом возможностей детей. Режим дня учащихся школы строится в соответствии с периодами повышения и спада работоспособности. В режиме дня школьника предусматриваются следующие основные компоненты:

- учебные занятия в периоды подъема работоспособности в школе и дома;
- отдых с максимальным пребыванием на открытом воздухе;
- трехразовое горячее питание.

Кроме того, в режиме дня отведено время для свободных занятий по собственному выбору (чтение, спорт, самообслуживание).

В нашей школе с 1 по 11 классы функционируют группы продленного (полного) дня (ГПД). В начальной школе воспитатели ГПД

помогают учащимся в выполнении домашних заданий. В старшей и средней школе введены часы индивидуального консультирования для учащихся, на которых школьники могут задать все необходимые вопросы педагогу-предметнику, в том числе и по выполнению домашних заданий.

На протяжении значительного времени ребенок испытывает гиподинамию, что нежелательно для здоровья. Важным для сохранения здоровья детей компонентом режима дня является пребывание на открытом воздухе, желательно в дневные часы при наличии ультрафиолетового излучения, поэтому в расписании школы полного дня предусмотрены утренняя зарядка, прогулка в середине дня, часы отдыха.

Помимо рационального составления расписания уроков, контроля величины учебной нагрузки, применяется построение урока в соответствии с динамикой внимания учащихся.

В учебном плане школы во второй половине дня предусмотрены разноплановые занятия по выбору.

Рассмотрим изменения в технологии обучения:

1. Медико-гигиенические технологии (МГТ). Контроль и помощь в обеспечении надлежащих гигиенических условий в соответствии с регламентациями СанПиНов. Медицинский кабинет школы организует проведение прививок учащимся, оказание консультативной и неотложной помощи обратившимся в медицинский кабинет, проводит мероприятия по санитарно-гигиеническому просвещению учащихся и педагогического коллектива, следит за динамикой здоровья учащихся, организует профилактические мероприятия в преддверии, например, эпидемии гриппа и решает ряд других задач, относящихся к компетенции медицинской службы.

Вопрос сохранения и укрепления здоровья школьников решается за счет применения технологий медицинского сопровождения образовательных процессов (применение ароматерапии, фитотерапии, термотерапии, музыкотерапии, закаливания по индивидуальным показаниям). Применяются меры профилактики нарушения зрения за счёт соблюдения гигиенических нормативов, проведения специализированных физкультминуток на уроках во всех классах, специальных упражнений для коррекции зрения во всех классах.

Большое внимание уделено в школе обеспечению рационального и полноценного питания учащихся. Школьники обеспечены в период их пребывания в школе питанием, способствующим нормальной работе пищеварительной системы и обмену веществ в соответствии с современными медико-гигиеническими требованиями. В учебные планы школы для всех классов включены занятия, позволяющие це-

ленаправленно подготовить учащихся к деятельности по сохранению и укреплению своего здоровья, сформировать у них культуру здоровья средствами питания, воспитать стремление к ведению здорового образа жизни.

2. Физкультурно-оздоровительные технологии (ФОТ) направлены на физическое развитие занимающихся: закаливание, тренировку силы, выносливости, быстроты, гибкости и других качеств, отличающих здорового, тренированного человека от физически немощного. Реализуются на уроках физкультуры и в работе спортивных секций.

3. Экологические здоровьесберегающие технологии (ЭЗТ). Большое внимание уделяется воспитанию у школьников любви к природе, стремления заботиться о ней, приобщению учащихся к исследовательской деятельности в сфере экологии и т.п. Это является мощным педагогическим воздействием, формирующим личность, укрепляющим духовно-нравственное здоровье учащихся. В школе созданы природосообразные, экологически оптимальные условия жизни и деятельности людей, гармоничные взаимоотношения с природой. В настоящее время большое внимание уделяется обустройству пришкольной территории, озеленению классов, рекреаций, участию школьников в природоохранных мероприятиях.

4. Применяются в школе технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности (ТОБЖ). Изучение курса ОБЖ ведется по междисциплинарной программе «Здоровье» (автор – В. Касаткин).

5. Здоровьесберегающие образовательные технологии (ЗОТ).

5.1. Технология снятия мышечной нагрузки, эмоционального напряжения школьников в течение всего учебного дня.

В данном случае речь идет о компенсаторно-нейтрализующих технологиях. При их использовании ставится задача восполнить недостаток того, что требуется организму для полноценной жизнедеятельности, или хотя бы частично нейтрализовать негативные воздействия в тех случаях, когда полностью защитить человека от них не представляется возможным. Это, например, проведение физкультминуток и физкультпауз, позволяющее в какой-то мере нейтрализовать неблагоприятное воздействие статичности уроков, недостаточность физической нагрузки, эмоциональные разрядки и «минутки покоя», позволяющие частично нейтрализовать стрессогенные воздействия, груз психоэмоциональных напряжений.

5.2. Внедрение технологии «Обучение и воспитание детей в активной сенсорно-развивающей среде» д.м.н. В. Ф. Базарного. В основе методики лежит принцип организации учебного процесса на основе телесной вертикали, сообразной подвижной природе ребенка. Данная

программа включает в себя конкретные запатентованные технологии и технические средства, направленные на реорганизацию классического построения учебно-образовательного процесса, превращение его в активную, увлекательную деятельность.

Кабинеты школы оснащены специальной ростомерной мебелью с наклонной поверхностью – парты-конторки. Это дает возможность для учащегося часть урока стоять за конторкой, другую часть урока – сидеть за партой, тем самым, сохраняя и укрепляя телесную вертикаль, позвоночник, осанку – основу энергетики человеческого организма. На занятиях используются сенсорно-дидактические кресты для проведения уроков в режиме движения наглядного материала, постоянного зрительного поиска и выполнения активизирующих детей заданий.

5.3. Внедрение технологий самостоятельного управления школьниками своим здоровьем

Сюда относим учебно-воспитательные технологии (УВТ), которые включают программы по обучению грамотной заботе о своем здоровье и формированию культуры здоровья учащихся, мотивации их к ведению здорового образа жизни, предупреждению вредных привычек, предусматривающие также проведение организационно-воспитательной работы со школьниками после уроков, просвещение их родителей. Информационно-обучающие технологии обеспечивают учащимся необходимый уровень грамотности для эффективной заботы о здоровье – своем и своих близких, помогают в воспитании культуры здоровья.

5.4. Применение разноуровневого обучения, глубокой дифференциации и индивидуализации обучения: индивидуальное дозирование и распределение учебной нагрузки, определение соответствующего индивидуальным возможностям учащегося уровня сложности заданий в пределах стандартных и повышенных требований. Модель педагогической поддержки развития индивидуальности ребенка выражается в виде заботы о здоровье ребенка, коррекции и реабилитации имеющихся у него нарушений, использовании оздоровительных технологий, организации рационального режима деятельности, эффективного отдыха и психологической разгрузки каждого конкретного ребенка. Разрабатываются методы индивидуального подхода к учащимся в процессе обучения и воспитания на основе физико-гигиенических рекомендаций.

5.5. Применение технологий развивающего обучения.

5.6. Внедрение технологий субъект-субъектного взаимодействия в системе «учитель – ученик».

5.7. Внедрение технологии «успеха» каждого ученика, внедрение методики регуляции учебного материала.

6. Еще одна образовательная здоровьесберегающая технология, применяемая в школе, – приобщение школьников к спорту (плаванию, большому теннису). Это может быть названо стимулирующей технологией. Спорт позволяет активизировать собственные силы организма, использовать его ресурсы для выхода из нежелательного состояния.

Данная инновационная форма физического воспитания школьников основана на следующих положениях: три занятия в неделю по два академических часа; занятия на основе избранного вида спорта (большой теннис); занятия по физической культуре вынесены за рамки общего расписания; учащиеся объединяются в учебно-тренировочные группы; занятия проводит тренер-преподаватель; занятия проходят в виде тренировки.

Анализ применяемых технологических подходов позволяет сделать вывод о направленности технологий не на какую-либо одну из сторон здоровья, а на физическое, психическое (душевное), духовно-нравственное в целом.

Рассмотрим изменения в системе контроля и оценки достижений учащихся. В систему контроля и оценки достижений учащихся включены параметры и показатели, позволяющие рассматривать состояние здоровья детей, выявлять факторы риска, анализировать состояние учебной и внеучебной нагрузки, а также уровень образованности в вопросах здоровьесбережения.

Включение в систему контроля и оценки учебных достижений учащихся мониторинга культуры здоровья, мониторинга физической подготовленности, мониторинга психологического здоровья (авторы Д. З. Шибкова, Д. Ш. Матрос) позволяет проектировать образовательный маршрут ученика на основе системы динамического наблюдения за состоянием его здоровья, комплексных медицинских и психофизиологических обследований, в том числе адаптации организма учащегося к внешним факторам.

Мониторинг здоровья детей является важным и необходимым на конкретном временном отрезке, поскольку полученные данные являются основой для разработки системы мер и мероприятий, направленных на укрепление здоровья, а также предупреждение, смягчение и нивелирование негативных последствий действия факторов среды обитания.

Особенности материально-технического оснащения образовательного процесса

Работа по здоровьесбережению начата в школе с нормализации факторов школьной среды – санитарно-технического, медицинского, спортивного оборудования и оснащения, организации системы питания школьников с учетом требований санитарных норм и правил.

Происходит постоянное обновление и совершенствование материально-технической базы школы. В школе имеются: спортивный и тренажерные залы, кабинет психологической разгрузки, фитобар. Кабинеты оснащены партами-конторками, массажными ковриками, офтальмотренажерами. Для проведения внеклассных мероприятий приобретены мягкие модули-трансформеры. Занятия большим теннисом, спортивные соревнования проводятся на закрытых теннисных кортах в лесопарковой зоне города и спортивно-оздоровительной базе с открытыми теннисными кортами на озере Смолино.

Главным результатом деятельности школы является наличие положительных изменений в состоянии здоровья детей и подростков, в их способности к выживанию в условиях своего окружения и к поддержанию активных отношений с собой и с окружением.

Динамика уровня здоровья школьников: основную группу здоровья в 2003-04 учебном году имели 51,3 % учащихся, в 2007-2008 – 61,3 %. Динамика показателей заболеваемости: в 2003-2004 учебном году пропущено по болезни в среднем на 1 ученика 11 дней, в 2007-2008 – 3,8 дней.

Динамика обобщенного показателя индекса здоровья: 0,51 в 2003-2004 учебном году, 0,94 в 2007-2008 учебном году; индекса психического благополучия: 0,62 в 2003-2004 учебном году, 0,97 в 2007-2008 учебном году.

Охват учащихся физкультурой и спортом составляет 100 %. Растут спортивные достижения учащихся на соревнованиях различного уровня.

В 2008 году МОУ СОШ № 54 г. Челябинска стала обладателем Гранта Президента Российской Федерации, а по итогам Всероссийского конкурса «Школа – территория здоровья» – лауреатом в номинации «За активную работу по формированию и развитию физической культуры в образовательной среде».

Таким образом, за годы работы в школе была разработана, апробирована совокупность приемов, форм и методов организации и обучения школьников без ущерба для их здоровья, был развернут систематический процесс создания новых образовательных продуктов (программ, методик, услуг, систем, методов), основанный на новых теоретических или практических знаниях.

СИСТЕМА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО ОКАЗАНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ВОСПИТАННИКАМ ГРУППЫ РИСКА

ДУБОВИК И. М.

г. Владимир, Владимирский институт повышения квалификации работников образования

Возрастает актуальность деятельности социально-педагогических служб системы образования Владимирской области по оказанию педагогической поддержки воспитанникам группы риска в связи с увеличением в образовательных учреждениях массива детей указанной категории.

Первоначально идея педагогической поддержки разрабатывалась О. С. Газманом как базовая концепция работы освобожденных классовых руководителей. Позже последователи автора данной концепции рассматривали педагогическую поддержку в более широком социокультурном аспекте – как элемент любого педагогического сотрудничества и взаимодействия.

Определяя понятие «педагогическая поддержка», О. С. Газман акцентировал внимание на профилактической помощи детям в решении их проблем, связанных с возможными отклонениями в физическом и психическом здоровье, со сложностями социального и материального характера, с затруднениями в обучении, межличностной коммуникации.

На базе кафедры теории и методики воспитания под нашим руководством был обобщен опыт работы Григорьевой Валентины Алексеевны, социального педагога высшей квалификационной категории, руководителя социально-педагогической службы средней общеобразовательной школы № 2 города Кольчугино Владимирской области, по теме «Педагогическая поддержка воспитанников группы риска».

Актуальность данного педагогического опыта обуславливается сложностью социально-экономической обстановки в микрорайоне школы, наличием большого процента безработных, общей криминальной ситуацией, деструктивными межличностными отношениями в ближайшем окружении несовершеннолетних, проявлением признаков нравственной деморализации в семьях воспитанников. Анализ социальной инфраструктуры микрорайона и социального паспорта образовательного учреждения позволяет сделать вывод о том, что большинство учащихся школы относится к группе социального риска. Автор

опыта подчеркивает необходимость оказания педагогической поддержки данным учащимся, связанной с укреплением здоровья детей, организацией общения и досуга, обеспечением благополучия в сфере учения, коррекцией асоциальных проявлений в семьях.

Ведущей педагогической идеей опыта явилось глубокое убеждение автора в том, что ребенок группы социального риска, нуждающийся в помощи, изначально наделен потребностью выхода за пределы сложившейся ситуации, потребностью в создании субъективной духовной реальности, а задача педагога – показать ему этот путь в процессе оказания педагогической поддержки.

Технология представленного опыта складывается в ходе прохождения ряда этапов.

Так, на первом из них предполагается выявление учащихся группы риска. Классными руководителями осуществляется сбор первичной информации (заполняются формы социальных паспортов класса, осуществляется первичное обследование семей несовершеннолетних, в случае необходимости пишется заявление о постановке на учет внутри образовательного учреждения, заводятся индивидуальные карточки на детей группы риска). На этом же этапе работы ведется психолого-педагогическое и медико-педагогическое обследование, осуществляется работа социального педагога с семьей и ребенком по вопросу выявления семейного неблагополучия.

Методами получения необходимой информации на первом этапе данной технологии являются: анализ классных журналов; опрос учителей школы; анализ учета посещаемости занятий; анализ зафиксированных нарушений дисциплины; беседы с родителями школьника; социометрические исследования, изучение склонности несовершеннолетних к отклоняющемуся поведению (совместно с психологом); педагогическое наблюдение; беседы со школьниками; запрос с предыдущего места учебы, из подразделения по делам несовершеннолетних.

Второй этап деятельности социально-педагогической службы по оказанию педагогической поддержки воспитанникам группы риска носит аналитико-прогностический характер, в его ходе предпринимается анализ полученных данных, выявление причин отклоняющегося поведения воспитанников и семейного неблагополучия. Планирование индивидуальной работы с учащимися группы риска и семьей, находящейся в трудной жизненной ситуации также является неотъемлемым элементом указанного этапа технологии.

На третьем, заключительном, этапе осуществляется непосредственно процесс педагогической поддержки воспитанников группы риска.

В соответствии с положениями О. С. Газмана деятельность специалистов социально-педагогической службы учреждения выстраивается в ходе реализации следующих целевых программ: «Здоровье», «Общение», «Учение», «Досуг», «Образ жизни». В современных условиях развития общества, как считает В. А. Григорьева, наряду с указанными целевыми программами целесообразно уделять внимание направлению «Профессиональная ориентация».

С целью создания благоприятных условий для сохранения и укрепления здоровья ребенка группы риска сотрудники социально-педагогической службы школы осуществляют внедрение комплекса различных мер и мероприятий. Деятельность педагогов происходит в тесном сотрудничестве со школьным медицинским центром и участковым педиатром. По рекомендациям медицинского персонала производится обеспечение учащихся знаниями о здоровье, отрабатывается система гигиенических навыков у детей, осуществляется деятельность по нормализации режима дня школьников, оптимизируется питание детей и их двигательная активность. Важнейшим направлением деятельности социального педагога в рамках реализации целевой программы «Здоровье» является превентивное образование воспитанников группы риска, ориентированное на формирование у детей позиции неприятия к употреблению психоактивных веществ, воспитание навыков конструктивного поведения в ситуации выбора.

Система работы классных руководителей по воспитанию в учащихся нравственных норм, коррекции отношений между детьми, формированию культуры поведения несовершеннолетних, по оказанию помощи ребенку в осознании духовной и физической самобытности другого человека нацелена на организацию взаимодействия воспитанников группы риска по программе «Общение».

Регулярной является деятельность социального педагога и школьного психолога в рамках целевой программы «Учение». Специалистами производится изучение работы учащихся на уроках посредством посещения занятий, разъяснение учителям различных предметных циклов индивидуальных особенностей ребенка, даются рекомендации по организации эффективного общения на уроке, иницируется консультативная работа по учебным дисциплинам (по мере необходимости), используется и такой прием как помощь ребенку в учебной деятельности со стороны родителей.

Несомненно, что эффективная организация детского досуга является фактором превенции отклоняющегося поведения детей и подростков. Именно поэтому педагоги дополнительного образования школы своевременно изучают склонности и интересы детей к различ-

ным видам деятельности, осуществляется помощь ребенку в выборе разнообразных форм досуга, кружков и спортивных секций. Органично встраиваются в целевую программу «Досуг» также коллективная творческая деятельность воспитанников, участие детей в социальных проектах патриотической направленности, работе школьного общественного объединения.

Помощь ребенку в бытовой сфере, коррекция образа жизни семей – основная задача целевой программы «Образ жизни». Эффективными в данном направлении являются следующие формы работы с родителями: индивидуальные и групповые консультации, семейный клуб, дни открытых дверей и др. При необходимости оказывается помощь ребенку в организации бесплатного питания. Обязательным условием деятельности социально-педагогической службы школы по реализации данной программы выступает взаимодействие со специалистами различных структур и ведомств: Комиссия по делам несовершеннолетних, районный отдел внутренних дел, прокуратура, суд и т.д. Необходимость данного взаимодействия повышается в том случае, когда педагоги социальной службы школы не находят рычагов воздействия на кризисную ситуацию.

Комплексная целевая программа «Профессиональная ориентация» нацелена на выявление профессиональных склонностей, формирование личностных качеств воспитанников группы риска, способствующих успешной адаптации в обществе. Для этого проводятся мероприятия по ознакомлению с профессиями родителей, организуются экскурсии на предприятия города и области, устанавливаются партнерские взаимоотношения с учреждениями начального и специального профессионального образования.

Результатом деятельности социально-педагогической службы школы и автора опыта является социальная адаптация ребенка группы риска в условиях современного общества.

На протяжении ряда лет отмечается положительная динамика уровня нравственной воспитанности учащихся, снижается количество подростков, состоящих на учете в подразделении и комиссии по делам несовершеннолетних, снижается нежелательная динамика правонарушений воспитанников, минимизированы пропуски уроков по неуважительной причине, отсутствует явление второгодничества.

Профессионализм и высокая результативность автора опыта в работе с детьми группы риска были отмечены Почетной Грамотой Департамента образования администрации Владимирской области, Почетной Грамотой Министерства образования и науки Российской Федерации.

Представленную модель по оказанию педагогической поддержки учащимся группы риска можно рассматривать как один из вариантов системы работы социально-педагогической службы образовательного учреждения, реализация которой позволит детализировать взаимодействие с указанной категорией детей и приведет к достижению положительного результата по созданию атмосферы взаимоуважения, заботы, помощи.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОСТРОЕНИЯ КОНСТРУКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

ШАТАЛОВА Н. П.

г. Куйбышев Новосибирской обл., Куйбышевский филиал
Новосибирского государственного педагогического университета

Неоспоримо, что человек имеет возможность научиться определять собственные недостатки, базовые потребности, мировоззрение, импульсивные реакции, чтобы лучше понимать себя и окружающих, понимать какие процессы способствуют конструктивной деятельности, формированию конструктивности (конструктивного мышления и конструктивных навыков).

Нужно ли оказывать человеку своевременную помощь, или есть необходимость предоставить ему возможность заняться поиском самостоятельно? Ответом на этот вопрос может быть предположение о возможности построить систему конструктивного обучения «таким образом, чтобы объект познания преподносился учащемуся по схеме, оптимальной для усвоения, ограничивающей повторения и позволяющей познавать новое, следуя по «кратчайшему пути». В поиске ответов была выявлена многокомпонентность понятия конструктивности в обучении и определены основные принципы демократического конструктивизма в приложении к процессу обучения. Поскольку философия демократического конструктивизма в настоящее время находится в стадии становления, то вполне очевидно ожидать, что многие авторы по-разному трактуют ведущие принципы, по-разному расставляют основные акценты. Из всего многообразия точек зрения мы придерживаемся наиболее общих позиций демократического конструктивизма в образовании:

– целеобразование с опорой на ключевую позицию конструктивизма: знания нельзя передать обучаемому в готовом виде, можно лишь только создать педагогические условия для успешного самоконструирования и самовозрастания знаний учащихся;

- мотивация обучения через включение учащихся в поиск, исследование и решение значимых проблем, прежде всего проблем из окружающей их действительности, решение которых непосредственно связано с реальной (экологической, экономической, производственной и др.) ситуацией из жизни школы, района, города и т.д.;
- проектирование содержания обучения с опорой на обобщенные концепции, системные знания и интегративные умения;
- стимулирование умственной деятельности учащихся, мотивация мышления вслух, поощрение высказывания предположений, гипотез и догадок, организация содержательного общения и обмена мнениями учащихся (как фронтального, так и в малых группах);
- создание условий (выбор методов, форм обучения, средств оценки), подчеркивающих интеллектуальное достоинство каждого учащегося, особую ценность его точки зрения, персонального подхода к решению проблемы, уникального видения ситуации, индивидуального стиля мышления.

Основополагающие идеи конструктивного подхода в образовании определяют следующие принципы: конструктивного выбора и конструктивного творчества, самоактуализации, субъектности. Общей целью осуществления конструктивного обучения, в условиях современного демократического общества, является оказание помощи школьнику в подготовке к социальной и профессиональной деятельности, исходя из развития его задатков, особенностей личности в процессе непрерывного образования и ее потребностей.

Важными составляющими конструктивного обучения на сегодняшний день являются:

- проведение сравнительной интеграции диагностики и самодиагностики интересов, склонностей, способностей и возможностей учащихся, с опорой на концепцию индивидуально разных психологических особенностей школьников (Б. Г. Ананьев, З. И. Калмыкова, Ю. Г. Репьев), что позволяет осуществить индивидуальные методы обучения и внутриклассное деление учащихся на группы по уровню развития конструктивного мышления, по умению организовывать конструктивную учебную деятельность, по оценке потенциальных возможностей и др.;
- организация среды виртуального самообразования (работы кабинета компьютерного тестирования и виртуального самообучения) для создания оптимальных условий, обеспечивающих всем категориям учеников самостоятельное, достаточно успешное продвижение в учебе (Н. П. Шаталова, 2003).

Обучение определяет соответствующие функции самих обучающихся, при конструктивном обучении наиболее частными из них, на наш взгляд, являются:

- самоопределение точного выбора ориентированности обучения при использовании логики мотивационного программно-целевого подхода в управлении (МПЦУ) (И. К. Шалаев, 1999);

- реализация своих потенциальных возможностей в собственном развитии;

- использование особенностей системы конструктивного обучения для профессионального и жизненного самоопределения (Н. П. Шаталова, 2004).

Система конструктивного обучения – это объект, анализируемый с учетом его внутренней структуры. За основу исследования взят системный анализ: научную дисциплину, в которой изучаются проблемы принятия обоснованных решений относительно сложных систем. Под решением здесь понимается некоторый формализованный или неформализованный выбор одного из возможных вариантов достижения цели. Известно, что системный анализ, в частности, дает методики принятия решений, позволяющие целенаправленно отыскивать приемлемые решения, отбрасывая те из них, которые заведомо уступают другим. Наиболее общераспространенным методом исследования систем является моделирование как один из основных способов познания. Обобщенно моделирование определяют как метод познания, в котором изучение некоторых характеристик одного объекта-оригинала заменяется изучением соответствующих характеристик другого объекта – модели. Иными словами, модель – это материальный или идеальный (мысленно представляемый) объект, которым может быть замещен объект-оригинал при изучении некоторых его характеристик. Модели конструируются для реализации следующих основных целей:

- для изучения объекта (его структуры, механизма функционирования, внешних связей и законов развития);

- для прогнозирования реакции объекта на различные внешние воздействия;

- для оптимизации объекта (оптимизации его структуры при создании этого объекта или оптимизации управления им, если этот объект уже существует).

Технология обучения, воспринимаемая как совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, и как наука о способах воздействия преподавателя на ученика в процессе обучения с использованием необходимых

технических или информационных средств, с точки зрения конструктивного обучения приобретает несколько расширенную интерпретацию, а именно как науку о конструктивной профессиональной деятельности, обеспечивающей образовательные потребности и достижение образовательных целей.

Структура процесса конструктивной деятельности рассматривается как совокупность трех этапов:

- конструирование проекта-замысла: изучение ситуации, выделение параметров и условий устойчивости ситуации;
- конструирование модели: удовлетворяющей нужным параметрам;
- конструктивный процесс воплощения идей.

В процессе конструирования проекта происходит обдумывание предстоящей деятельности, представление конечной цели-конструкции, выбор способов достижения этой цели, планирование последовательности практических действий. Однако практическая деятельность, направленная на выполнение замысла, не является чисто исполнительской, она сочетает мыслительные и практические действия. При этом особую роль играют практические действия, носящие поисковый характер, они являются как бы источником мысли и дальнейших рассуждений – некоторой базой его конструктивного мышления.

В процессе конструктивной деятельности формируются умения целенаправленно рассматривать ситуации и предметы, анализировать их и на основе такого анализа сравнивать однородные, отмечая в них общее и различное, делать обобщения. Решая конструктивные задачи, учатся анализировать их условия и находить самостоятельные решения, создавать замысел конструкций и в соответствии с ним планировать свою конструктивную деятельность.

Реализация конструктивной деятельности взаимосвязана с методами конструктивного обучения. В качестве примера, рассмотрим два из них на базе вузовского занятия – «кейс-класс» и «конструкто-полемика». «Кейс-класс» – конструктивная учебная деятельность, использующая описание реальных педагогических и учебных ситуаций. Студенты должны дать конструктивный анализ на практическую ситуацию, сориентироваться в сути проблем, предложить возможные (может быть даже творческие) решения и выбрать из них наиболее конструктивное. Использование ситуационного подхода в конструктивном обучении позволяет уменьшить разрыв между теорией и практикой и сформировать у студентов профессиональные умения и навыки. Учебное занятие с использованием метода «кейс-класс» может быть организован в интерактивной форме, включая и индивидуаль-

ную работу, работу в ролевых группах, соревнования, конструирование учебных и педагогических ситуаций. Преподаватель представляет лишь консультанта по поиску конструктивных путей решения. Использование метода «кейс-класс» предполагает, что студент (и даже преподаватель) знаком с типологией кейсов, их методикой составления, с приемами организации образовательной дискуссии. Прогнозируемые результаты этого метода таковы: «студенты должны суметь: оценить ситуацию; выбрать и организовать ключевую информацию; правильно формировать требования; определять проблемы и потенциальные возможности их конструктивного решения; прогнозировать пути конструктивного развития ситуации; принимать конструктивные решения в условиях неопределенности; конструктивно реагировать на критику.

«Конструкт-полемика» – это один из методов конструктивного обучения, использующий позиционные игры для достижения результатов, указанных ниже. Особенность метода «конструкт-полемика» заключается в принятии плюрализма точек зрения и формировании этики защиты нескольких точек зрения. Преподавателю отводится роль организатора мероприятия и предоставляется участие «на равных». Основным приемом является всесторонняя проработка тематического направления, организация формализованной дискуссии по определенным конструктивным правилам. Существуют различные виды метода «конструкт-полемика», ориентированные на различные тематические направления и возрастные группы. Метод «конструкт-полемика» начинает приобретать популярность в международном профессиональном и студенческом сообществе, при проведении некоторых российских и международных соревнований студентов. Конструктивное обучение студентов при этом предполагает анализ модельных занятий, методических приемов, обучение способам организации и конструктивной оценки образовательной дискуссии, консультации и помощь в разработке методических материалов. Прогнозируемые результаты метода: умение пользоваться различными способами интегрирования информации; умение задавать вопросы; умение самостоятельно формулировать гипотезу; умение аргументировать свою точку зрения; умение толерантно относиться к чужому мнению; способность участвовать в совместном принятии конструктивных решений; способность брать на себя ответственность и принимать конструктивные решения в экстремальных ситуациях.

АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ И ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ МЕТОДОВ ТЕОРИИ РЕШЕНИЯ ИЗОБРЕТАТЕЛЬСКИХ ЗАДАЧ В АСПЕКТЕ МЕТОДИЧЕСКОГО РУКОВОДСТВА

ВОЗНЕСЕНСКАЯ Л. Г.

г. Копейск Челябинской обл., Муниципальное дошкольное образовательное учреждение Центр развития ребенка детский сад № 45

Одной из характеристик образовательной среды как открытой системы является неопределенность. Неопределенность является признаком проблемной насыщенности системы. Многие исследователи отмечают, что проблемная насыщенность образовательной среды возрастает, а в связи с этим возникает необходимость решения возникающих проблем. Особенностью противоречивой среды является отсутствие готовых ответов [1].

Как подготовить человека смело встречать трудности, преодолевать возникающие проблемы, быстро перестраиваться к новым порой нестандартным условиям? Большая насыщенность разнообразной информацией окружающей жизни, разнообразие и пестрота школьных программ затрудняет процесс обучения в средней школе. Необходима педагогическая технология воспитания и развития человека, способная развивать особенные качества человеческой личности с самого раннего детства, которая позволит ребенку легко и нестандартно разрешать противоречия, успешно учиться в школе, без страха преодолевать трудности разного уровня сложности.

Теория решения изобретательских задач как наука имеет большой арсенал активных педагогических и психологических средств и методов, способных решить данную проблему, интересно и эффективно.

В условиях интенсивного развития образовательного процесса учреждения в рамках инновационной деятельности уделяем внимание современным педагогическим технологиям, занимающимся развитием познавательных способностей дошкольников. Триз-технология занимает ведущее место в развитии у детей сильного мышления, построенного на развитии познавательных и интеллектуальных качествах и способностях ребенка.

Творческие способности дошкольников развиваем на основе развития разных видов воображения. Используем классификацию видов воображения Марата Гайфитулина – разработчика и преподавателя по Триз-технологии. Автор программы Л. Г. Вознесенская разработала систему развития каждого вида воображения. Именно развитое

воображение определяет последующее развитие познавательных способностей дошкольников, качественное освоение всех методов и тем по ТРИЗ, в результате у детей формируется высокий уровень познавательной активности по всем видам деятельности, сильный тип мышления, памяти, восприятия.

Главной особенностью методов Триз-технологии является то, что основные методы имеют психологическую природу, поэтому способны развивать психические качества ребенка и взрослого человека, поэтому имеют огромный потенциал быстрого и качественного развития интеллектуальных, познавательных, творческих способностей. Это обеспечивает быстрое усвоение большого количества информации, четкое распределение ее по видам, не прибегая к усилиям механического запоминания, по выражению знаменитого сыщика Шерлока Холмса, «в голове всё должно быть разложено по полочкам», информацию с которых можно доставать по мере поставленной задачи.

Для обеспечения качества образования с детьми дошкольного возраста сложилась система методического руководства, которая опирается на содержание тем, методов по теории решения изобретательских задач. Остановимся на темах ТРИЗ, не включая тематику РТВ (методов творческого воображения).

Триз-технология предполагает формирование и развитие сильного мышления. Автор теории сильного мышления Г. С. Альтшуллер утверждал: «Обычное мышление, когда человек видит только то, что дано в задаче. Если задача, допустим, связанная с деревом, и человек видит только это дерево. Сильное мышление – когда одновременно работают минимум девять мысленных экранов: человек видит систему, данную в задаче, надсистему, подсистему – три разных этажа и на каждом этаже – прошлое, настоящее, будущее, то есть надо видеть не только дерево, но и лес, и клеточку дерева. И все это в развитии: прошлое, настоящее, будущее. Решая творческую задачу, изобретатель должен держать в поле зрения все, что связано или может быть связано с ней».

Ребенок дошкольного возраста может решать сказочные задачи, так как это характерно для дошкольного возраста, а также реалистические, творческие задачи на ресурсы системы, задачи на противоречия, поэтому он может действительно научиться мыслить как изобретатель.

Возможность развития сильного мышления у ребенка дошкольного возраста велика, так как этот возраст отличается гибкостью, образностью, возможностью быстрого снятия комплекса инерции мышления. Обязательным условием для педагога является знание сензитивных периодов развития ребенка, умение строить на основе возрас-

тных особенностей дошкольников процесс обучения по методам теории решения изобретательских задач.

При решении творческих, особенно изобретательских задач методом проб и ошибок человек может лишь случайно, не осознанно использовать сильный тип мышления. Но интуиция подводит гораздо чаще, чем принято об этом говорить.

В нашем учреждении апробируется комплексная «Программа обучения и развития дошкольников со второй младшей до подготовительной к школе группам на основе методов теории решения изобретательских задач», разработанная в 1994 году. Практика доказала возможность формирования и развития познавательных и творческих способностей ребёнка дошкольного возраста на основе многих методов теории решения изобретательских задач. Основу программы составляет отработанная последовательная система взаимодействия методик ТРИЗ по принципу от простого к сложному, с учетом требований развивающего обучения. Остановимся на некоторых темах по Триз-технологии, особенностях методического руководства по организации работы и контрольно-аналитической деятельности старшего воспитателя и психолога в рамках сопровождения работы по программе ТРИЗ.

При формировании представления о системном восприятии мира рассматриваются взаимосвязанные темы: виды систем (простые, сложные, бисистемы); системный оператор (надсистема, подсистема); по экранам системного оператора (горизонтальная линия развития системы – эволюция и история развития изобретений предметов); рост живых систем; вертикальная линия – иерархичность системы (кому подчиняется система – надсистема), из чего состоит (подсистема).

Что формирует и развивает системный оператор?

Во-первых, комплексное восприятие и представление о предмете (системе) предметного и живого мира, развивает свойство дивергентного мышления – детализацию, усиленно формирует познавательный интерес к объектам окружающего мира, который проявляется в виде большой любознательности ко всему новому, к изучению предметов, следовательно, развиваются исследовательские способности ребенка.

Главное, что системный оператор как метод развивает системное мышление ребенка дошкольного возраста, формирует обобщенное мышление к восприятию окружающего мира. В сочетании с комплексным представлением о системах окружающего мира последовательно формирует сильное «изобретательское» мышление.

При организации системы обучения дошкольников по системному оператору старшему воспитателю особое внимание следует уде-

лять наличие наглядных дидактических пособий на учебных занятиях и в развивающей среде возрастных групп по темам:

- «Экраны системного оператора»;
- модели развития систем предметного мира (как изобретали предметы, эволюция изобретений на основе разрешения противоречий) и живого мира (последовательность роста и развития животных, растений);
- демонстрационные пособия «Оперативная зона» или «Место, где прячутся противоречия», используется при обучении решению задач на противоречия, при определении причин нового изобретения предметов или нового изобретения части предмета (горизонтальная линия развития системы);
- модели объектов окружающего мира по подсистеме (из чего состоят предметы, объекты животного мира, то есть части систем);
- модели надсистемы (виды сложных систем («Птицы»), то есть какой системе подчиняется более простая система («Синица»).

Свойство дивергентного мышления – детализация восприятия предметов окружающего мира отрабатывается последовательно. Вначале дети учатся выделять, называть части предметов по темам «Подсистема», «Функция предметов», «Функция частей предметов»; «Разрешение противоречий» раздел «Причины изобретений частей предметов»; «Свойства объемных и плоских форм», используются по теме «Причины изобретений частей предметов».

При контрольных срезах основное внимание старший воспитатель должен обращать на развитие понятийного уровня ребенка, его компетентности в осознании понятий «Части предмета», «Свойства форм», «Применение свойств форм при использовании предметов в новой качестве», «Дополнительная функция предмета», «Противоречия».

Современные требования при организации опытно-экспериментальной деятельности с детьми предполагают формирование способностей исследователя.

Развитие исследовательских способностей ребенка дошкольного возраста невозможно без применения метода маленьких человечков, когда изучается тема «Подсистема предметов окружающего мира». Разработчик метода маленьких человечков В. П. Никашин, инженер, преподаватель по теории решения изобретательских задач города Норильска, при разработке метода использовал аналогию поведения человека и молекул. Поэтому детям дошкольникам просто и легко понимать свойства молекул в разных условиях: при изменении температуры, при давлении воздуха или предметов друг на друга, в процессе изменения агрегатного состояния вещества.

Метод позволяет разрешать физические противоречия по задачам в соответствии доступных знаний ребенка дошкольного возраста.

Метод маленьких человечков сочетается с методом эмпатии. Возможность самому изобразить предмет, его поведение, представить его ощущения и переживания позволяют ребенку понять, что происходит с предметом, установить причинно-следственные связи, найти ответ на разрешение противоречия. Поэтому многие виды задач на ресурсы системы, на свойства системы, на физические противоречия доступны дошкольникам с помощью данного тризовского метода.

Качество освоения метода диагностируется с помощью разных видов игровых заданий:

- построение моделей простых систем, состоящих из твердого, жидкого, газообразного вещества;
- построение сложных моделей из 3-4 предметов, имеющих разный вещественный состав;
- моделирование переходных состояний вещества при высоких и низких температурах;
- моделирование вещества предметов по теме «Мягкость вещества».

По разделу сочинительства с помощью метода проверяется умение ребенка сочинять истории и сказки, применяя свойства маленьких человечков. Параллельно ребенок закрепляет причинно-следственные связи изменений агрегатного состояния вещества, из которых состоят предметы. Результаты детского творчества представлены в виде историй, сказок, нарисованных на листочках по правилам рисования пиктограммам, предложенных педагогом-новатором В. П. Шаталовым правила системы опорных знаков, а именно: рисовать самое главное, рисовать быстро, рисовать аккуратно. Поэтому при анализе нарисованных историй включаются критерии по соблюдению данных правил. Хочется подчеркнуть, что через правила отрабатываются следующие качества мыслительной деятельности ребенка: умение выделять главное, быстро зарисовывать главный (основной) предмет, по словам Ж. Пиаже, «умение мыслить точно развивается через знаковую функцию сознания и умение выделять главное в проблемной ситуации». Для дошкольника по данной теме главным является умение зарисовать основной предмет, который позволит ассоциативно воссоздать другие предметы и сопутствующие им действия.

Следовательно, методом эмпатии, методом маленьких человечков, системой использования пиктограмм идет интенсивное развитие образной памяти детей. Возрастают возможности свойств образной памяти: объем, глубина.

При обследовании детей по готовности к школе психолог может сделать заключительный контрольный срез, включая изучение уровня образной памяти (например, экспресс-диагностика С. Н. Вархотовой).

По разделу сочинительства, помимо метода маленьких человечков, используются типовые приемы разрешения противоречий. Игровое знакомство с приемами, решение творческих игровых упражнений при знакомстве с каждым приемом, сочинительство историй и сказок развивают у ребенка-дошкольника умения:

- выделять противоречивые свойства;
- рассматривать объекты в противоречиях;
- разделять противоречивые свойства в пространстве и во времени;
- способствуют пониманию неравномерности развития системы.

При выявлении уровня компетенции детей основное внимание уделяется пониманию содержания каждого приема, включая название, внешний образ (прием «матрешка» в виде рисунка матрешки, прием «наоборот» в виде клоуна, стоящего на руках), знание свойств каждого приема. В результате дети увлеченно смогут придумывать истории, разрешать противоречия и в процессе сочинительства (это проходит наиболее естественно и легко), и в ходе решения творческих задач.

По развивающей среде воспитатель должен уметь придумывать ситуации, где гном-приём выполняет определенное действие. По нашей программе приемы разрешения типовых противоречий детям представлены в виде гномиков. Далее в среду могут вывешиваться картинки определенных ситуаций, которые могут быть разрешены с помощью гномов-приемов. Целесообразней делать развивающие стенки по сюжетам волшебных сказок.

Таким образом, методическое руководство обеспечивает качество организации работы на группах, регулирует последовательное освоение тем программы по ТРИЗ, совершенствует компетентность дошкольников по усвоению тем, методов ТРИЗ-технологии, регулирует развитие детей в соответствии этапов формирования познавательных, интеллектуальных и творческих способностей. В современных условиях старший воспитатель должен работать в единстве с психологом образовательного учреждения.

Литература

1. Терехова, Г. В. Организация продуктивной деятельности школьников на основе ТРИЗ [Текст] / Г. В. Терехова. – Челябинск, 2007.
2. Иванов, Г. Формулы творчества, или как научиться изобретать [Текст] / Г. Иванов. – М. : Просвещение, 1994.

МЕЖПРЕДМЕТНЫЕ СВЯЗИ В СОДЕРЖАНИИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ ПО ПРОГРАММЕ «МУЗЫКА»
Е. Д. КРИТСКОЙ, Г. П. СЕРГЕЕВОЙ, Т. С. ШМАГИНОЙ

ГОРБАНЬ Т. А.

г. Челябинск, Муниципальное общеобразовательное учреждение
гимназия № 96

Содержание данной программы базируется на художественно-образном, нравственно-эстетическом постижении школьниками основных пластов мирового музыкального искусства: фольклора, духовной музыки, произведений композиторов классиков, сочинений современных композиторов. Цель массового музыкального образования и воспитания – формирование музыкальной культуры как неотъемлемой части духовной культуры школьников – наиболее полно отражает интересы современного общества в развитии духовного потенциала подрастающего поколения. Учитывая это, комплексное эстетическое воспитание выстраивается во взаимодействии различных видов искусств: музыки, литературы, живописи.

Содержание многих предметов школьной программы так или иначе взаимосвязаны. Наиболее полно межпредметные связи выступают в содержании родственных предметов, в том числе художественно-гуманитарного цикла. И. Д. Зверев в статье «Взаимная связь учебных предметов» пишет: «Межпредметные связи прежде всего предполагают взаимную согласованность содержания образования по различным учебным предметам, построение и отбор материала, которые определяются как общими целями образования, так и оптимальным учетом учебно-воспитательных задач, обусловленных спецификой каждого учебного предмета».

Учащиеся уже в начальной школе должны получить представление о многосторонних связях музыки с другими искусствами. Это должно использоваться учителем как средство активизации процесса усвоения детьми программного материала, углубления эстетического восприятия музыкальных произведений. М. Коган пишет: «В школьных программах необходимо осознанно целенаправленно и последовательно провести сквозную мысль: музыка, литература, живопись являются гранями единого процесса приобщения ученика к миру искусства, к целостной (при всей его разноликости) сфере художественного освоения человеком мира».

Но установление межпредметных связей в содержании музыкального обучения не является отдельной задачей, это связь общей

проблемы установления связей музыки и жизни. Развивать чувство прекрасного на уроках музыки необходимо через процесс активного переживания учащимися различных сторон окружающего мира в произведениях искусства на основе собственной творческой деятельности в доступных для них формах

Сопоставление различных видов искусства на художественно-структурном уровне поможет учащимся понять своеобразие применяемых в литературе, музыке, живописи, театре композиционных приемов и способов организации художественных форм, позволит установить образное единство и выявить специфические пути развития каждого из них.

Отличительная особенность данной программы и всего УМК в целом – охват широкого культурологического пространства, включение в контекст уроков музыки сведений из истории, произведений литературы и изобразительного искусства. Зрительный ряд выполняет функцию эмоционально-эстетического фона, усиливающего понимание детьми содержания музыкального произведения. Основой развития музыкального мышления учащихся становятся индивидуальные трактовки, разнообразные варианты слышания. В содержании предмета «Музыка» произведения различных видов искусств рассматриваются в плане их художественных особенностей, эстетической ценности и под углом зрения темы урока, которая раскрывает наиболее значимые для формирования личных качеств ребенка вечные темы искусства: добро и зло, любовь и ненависть, материнство, защита Отечества и другие, запечатленные в художественных образах. Художественно-педагогическая идея позволяет учителю и ребенку осмысливать музыку сквозь призму общечеловеческих ценностей.

При организации музыкальной учебной деятельности школьников используются общие познавательные приемы: сравнение, анализ, обобщение. Развитие образно-ассоциативного мышления, художественного воображения реализуется через творческие задания, которые пронизывают весь урок и реализуются через освоение сквозных и этапных тем. В процессе выполнения творческих заданий ребенок проходит следующие этапы: от художественного восприятия к пониманию художественного языка денного вида искусства; от понимания и сопереживания к художественному сотворчеству; от сотворчества к самостоятельному творчеству.

На уроках предлагаются следующие творческие задания:

– сравнение, сопоставление различных образных решений в пределах одного и того же сюжета, например «Музыка утра», «Древ-

нейшая песнь материнства», «Образ родной природы в произведениях поэтов, композиторов, художников»;

– сочинение мелодии или ритмического аккомпанеента к стихотворениям;

– составление ассоциативных рядов к музыкальным произведениям из произведений поэтов и художников, с целью выявления их эмоциональной общности;

– сочинение литературных портретов к изучаемым музыкальным произведениям;

– различные виды импровизаций (речевая, вокальная, ритмическая, пластическая);

– создание эскизов костюмов и декораций к операм, балетам, мюзиклам;

– составление программ концертов и т.д.

Комплексное освоение искусства оптимизирует фантазию, воображение, артистичность. Интеллект, формирует универсальные способности, важные для разнообразных сфер деятельности. Работа сознания на основе сопряжения различных видов художественного материала является мощным стимулом развития ассоциативного мышления.

Таким образом, искусство, постигаемое во всем многообразии его видов, содержит в себе программу духовного развития человека.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ ФИЗИКИ

СУЛИМА В. В.

г. Иркутск, Профессиональное училище № 2

Забота о человеческом здоровье, тем более здоровье ребенка...
это прежде всего забота о гармонической полноте всех
физических и духовных сил, и венцом этой гармонии
является радость творчества.

В. А. Сухомлинский

Современное состояние общества, высочайшие темпы его развития предъявляют всё новые, более высокие требования к человеку и его здоровью. Охрану здоровья учащихся можно назвать приоритетным направлением деятельности всего общества, поскольку лишь здоровые дети в состоянии должным образом усваивать полученные

знания и в будущем способны заниматься производительно-полезным трудом [<http://www.orenipk.ru>]. Существует более 300 определений понятия «здоровье». Согласно определению Всемирной организации здравоохранения, здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов.

Здоровьесберегающие технологии реализуются на основе лично-относительно-ориентированного подхода. Осуществляемые на основе лично-относительно-развивающих ситуаций, они относятся к тем жизненно важным факторам, благодаря которым учащиеся учатся жить вместе и эффективно взаимодействовать. Предполагают активное участие самого учащегося в освоении культуры человеческих отношений, в формировании опыта здоровьесбережения, который приобретается через постепенное расширение сферы общения и деятельности учащегося, развитие его саморегуляции (от внешнего контроля к внутреннему самоконтролю), становление самосознания и активной жизненной позиции на основе воспитания и самовоспитания, формирования ответственности за свое здоровье, жизнь и здоровье других людей.

Одной из важнейших задач, стоящих перед образованием, является сохранение здоровья учащихся. Можно считать, что здоровье учащегося в норме, если:

- в физическом плане – здоровье позволяет ему справляться с учебной нагрузкой, учащийся умеет преодолевать усталость;
- в социальном плане – учащийся коммуникабелен, общителен;
- в эмоциональном плане – уравновешен, способен удивляться и восхищаться;
- в интеллектуальном плане – учащийся проявляет хорошие умственные способности, наблюдательность, воображение, самообучаемость;
- в нравственном плане – он признает основные общечеловеческие принципы.

Конечно, здоровье учащихся определяется исходным состоянием его здоровья, с которым он пришел получать профессию, но не менее важна и правильная организация учебной деятельности, а именно:

- благоприятный эмоциональный настрой;
- соблюдение гигиенических требований (свежий воздух, оптимальный тепловой режим, хорошая освещенность, чистота);
- построение урока с учетом работоспособности учащихся;
- строгая дозировка учебной нагрузки;
- проведение физкультминуток и динамических пауз на уроках.

С первых минут урока, с приветствия нужно создать обстановку доброжелательности, положительный эмоциональный настрой, так как у учащихся развита интуитивная способность улавливать эмоциональный настрой учителя. Не составляет исключения в этом смысле и организация начала урока физики.

Еще один организационный момент начала урока связан с проверкой состояния кабинета, учебного оборудования, рабочих мест и проверкой отсутствующих. Преподаватель во время перерыва должен проверить подготовку кабинета к работе: состояние парт, доски, освещенность, а также при необходимости – проветрить помещение. А каждый учащийся быть приучен своевременно до начала урока приводить свое рабочее место в порядок, приготовиться к уроку.

Хорошим антистрессовым моментом на уроке является стимулирование учащихся к использованию различных способов решения, без боязни ошибиться, получить неправильный ответ. При оценке такой работы необходимо учитывать не только полученный результат, но и степень усердия учащегося. Не следует забывать и о том, что отдых – это смена видов деятельности. Поэтому при планировании урока нужно не допускать однообразия работы. В норме должно быть 4-7 смен видов деятельности на уроке. Некоторым учащимся трудно запомнить даже хорошо изложенный материал, так как учащиеся пришедшие получать профессию со школы приходят со слабыми знаниями, и для них главное в ходе получения профессионального образования – научиться работать руками.

Для хорошего освоения курса очень полезно развивать зрительную память, использовать различные формы выделения наиболее важного материала (подчеркнуть, обвести, записать более крупно, другим цветом). Для этого мною используется на различных этапах урока мультимедийное оборудование. Например, для объяснения нового материала (красочные лекции, электронные учебники и ролики с экспериментами), закрепление (при решении задач формулы и обозначения физических величин с единицами измерения горят на экране), проверка знаний (список разнообразных вопросов, схемы, логические структуры и т.д.).

Осуществление идеи организации здоровьесберегающего учебно-воспитательного процесса приводит к необходимости использования динамических пауз на каждом уроке. Известно, что просидеть на уроке 40 минут достаточно сложно. Потраченное время окупается усилением работоспособности, а главное, укреплением здоровья учащихся.

Например, задание: «Острый глаз» – определите без измерений: длину отрезка, объем воды в стакане и т.д. или «Уберите лишнее сло-

во» – например: масса, объём, плотность, скорость, газ, давление, или динамометр, весы, часы линейка, жидкость, барометр, или кг, м, с, Па, см, Н и т.д.

Мимика и жесты – одни из наиболее достоверных показателей характера человеческого поведения. Смех называют самой верной «пробой души», свидетельствующей о ней более верно, чем речь и слезы. Наблюдая за жестикующей, мимикой, пантомимикой учащегося, опытный педагог может многое заметить и понять в его поведении и, значит, в характере.

Понятно, что в обстановке психологического комфорта и эмоциональной приподнятости работоспособность группы заметно повышается, что в конечном итоге приводит и к более качественному усвоению знаний, и, как следствие, к более высоким результатам.

Применяя здоровьесберегающие технологии в ходе обучения, можно:

- убрать микроконфликты между учащимся и учителем из-за нарушения дисциплины, несогласия с отметкой, проявление дискомфортных состояний и т.д.;

- использовать эмоционально-смысловые разрядки (улыбки, шутки, использование юмористических картинок, поговорок, пословиц, афоризмов с комментариями, стихотворений, музыкальных минуток и т.п.;

- менять темп и особенности окончания урока.

Интегральным показателем эффективности проведенного занятия можно считать состояние и вид учащихся, выходящих с урока. Плохое настроение и раздражение не допустимы, и их всячески необходимо избегать в стенах учебного заведения. А. С. Макаренко иногда увольнял воспитателей с формулировкой: «Постоянно разводит в колонии грусть». И как говорил еще Сократ: «Здоровье – не все, но все без здоровья – ничто».

УЧЕБНЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ КАК СПОСОБ ДИАГНОСТИРОВАНИЯ КАЧЕСТВА ЗНАНИЙ

ТАРАСОВА Т. А.

г. Благовещенск, Дальневосточный государственный аграрный университет

Решение проблем качества инженерно-технического образования является центральной задачей для России. Европейский союз ори-

ентирован на создание единой системы гарантии качества образования, которая содержит требования к компетенциям выпускников (знаниям, применению знаний, принятию решений, коммуникации, навыкам самообучения). Начальный уровень этих компетенций должен быть сформирован у молодых людей уже в довузовский период их образования. В рамках ЕГЭ проверяется только уровень когнитивных компетенций выпускников. Наличие у студентов этих компетенций необходимо, но не достаточно для эффективного обучения в техническом вузе. Низкий уровень школьной подготовки является серьезным препятствием для обеспечения качества вузовской подготовки, соответствующего европейским стандартам. У многих первокурсников нет значительного числа компетенций, важных для успешной учебной деятельности в вузе.

В техническом вузе необходимо проведение «входного контроля» качества подготовки абитуриентов к обучению. На кафедре общей химии ДальГАУ проводится входной контроль для студентов всех специальностей. Для студентов, обучающихся по специальностям «Электрификация и автоматизация сельского хозяйства» и «Автомобили и автомобильное хозяйство» по предмету «Химия», предусмотрены разные виды контроля: входной, текущий, рубежный и итоговый. Входной контроль проводится на первом занятии и месяц спустя. Тестируемое задание состоит из десяти вопросов по самым важным темам курса химии и четырех вариантов ответа, один из которых верен. По итогам тестирования делается перерасчет на десять человек. После первого тестирования результаты оказались схожими для студентов обеих специальностей (табл. 1). Студенты не умеют делать расчеты по формулам, не в достаточном объеме владеют химическим языком, количественно не описывают химические процессы, только около половины из них уверенно пользуются таблицей химических элементов. Студентам рекомендовались учебные пособия для самостоятельной работы, позволяющие восстановить элементарные знания и умения по химии.

Таблица 1

Итоги входного тестирования
студентов инженерно-технических специальностей

Темы	«Электрификация и автоматизация сельского хозяйства»	«Автомобили и автомобильное хозяйство»
Валентность, степень окисления	7	7
Номенклатура неорганических веществ	5	7
Молярная масса вещества	7	9

Расчет по формуле химического соединения	4	5
Количество вещества	5	4
Закон Авогадро	5	5
Периодическая система химических элементов. Строение атома	6	7
Концентрация вещества в растворе	4	6
Теория электролитической диссоциации. Реакции ионного обмена	6	5
Окислительно-восстановительные реакции	4	4

Итоги повторного тестирования показали, что качество знаний по темам, где наблюдалось отставание, повысилось (табл. 2). Больше студентов сумели провести расчеты по формулам, использовать закон Авогадро и следствия из него, определять концентрацию растворов и осознанно применять метод электронного баланса, описывать атомы по положению в периодической системе Д. И. Менделеева. Успех можно объяснить в первую очередь тем, что начались систематические занятия, были предъявлены определенные требования к самоподготовке и создан настрой на то, что химические знания необходимы инженерам-электрикам и автомобилистам. Более подготовленными ко второму этапу тестирования оказались студенты-электрики. Это позволило скорректировать планы работы, внести определенные изменения в методические разработки, вести индивидуальные и групповые консультации, некоторым студентам предложить индивидуальный график работы.

Таблица 2

Итоги повторного тестирования
студентов инженерно-технических специальностей

Темы	«Электрификация и автоматизация сельского хозяйства»	«Автомобили и автомобильное хозяйство»
Валентность, степень окисления	7	7
Номенклатура неорганических веществ	8	7
Молярная масса веществ	9	10
Расчет по формуле химического соединения	7	6
Количество вещества	7	4
Закон Авогадро	8	7
Периодическая система химических элементов. Строение атома	7	7
Концентрация вещества в растворе	6	7

Теория электролитической диссоциации. Реакции ионного обмена	6	5
Окислительно-восстановительные реакции	6	5

Для повышения качества знаний используются задания, моделирующие разные типы учебных затруднений (метод М. Н. Скаткина). Они позволяют преодолевать препятствия, возникающие в процессе деятельности из-за недостатка или несоответствия знаний, отсутствия средств или способов их применения. Педагогическая роль затруднений в учебе заключается в обязательности и пробуждении активной работы мысли. Затруднения связаны с творческим использованием ранее усвоенных знаний, поиском необходимого решения. При выполнении задания подбираются средства и способы решения задачи, планируется ход выполнения, прогнозируется результат.

В качестве примера приведем задание по теме «Закономерности протекания химических процессов». Какое количество теплоты выделится при сгорании 1 кг угля? Возможна ли реакция при стандартных условиях и 500 К? Какие действия приведут к увеличению скорости процесса? Напишите термохимическое уравнение реакции.

Так как в школьном курсе были сформированы представления о термохимических уравнениях, тепловом эффекте реакции, о влиянии внешних условий на скорость химических процессов, то часть задания может быть выполнена студентами самостоятельно. Для определения изменения энтальпии (теплого эффекта реакции), энтропии и расчета изменения изобарно-изотермического потенциала знаний недостаточно. Перед студентом стоит задача, решение которой необходимо спланировать. Надо с чего-то начать, подобрать справочные данные, обратиться к лекциям или учебнику, проверить верность решений, проанализировать процесс. При выполнении задания преодолеваются затруднения, связанные с недостатком знаний, их полнотой и глубиной, подбором средств, противоречиями в знаниях, конкретностью, обобщенностью и осознанностью.

Предлагая затруднения, можно определить сформированность определенных качеств знаний: полноту, глубину, оперативность, гибкость, конкретность, обобщенность, систематичность, системность, осознанность. Включая задания необходимого типа, можно целенаправленно формировать и развивать определенные качества знаний. Возникновение у студентов затруднений становится сигналом о недостаточной сформированности определенных качеств знаний. По итогам этой работы можно организовать конкретную работу по пре-

одолению отставаний и усвоению знаний. Затруднения можно использовать для составления заданий текущего контроля. Так были предложены задачи для текущего контроля по теме «Способы выражения состава растворов». У студентов есть представление о массовой доле, но, как правило, для решения используется пропорция. Задание включало пять задач на различные способы выражения концентрации, предлагалось найти разные характеристики растворов, сделать перерасчет на другой вид концентрации, количественно описать реакцию, протекающую в растворах и определить температуры кипения и отвердевания растворов антифризов. Задание вызвало интерес, так как давало представление об использовании растворов в практике и профессиональной деятельности и содержало немало трудностей. Большую помощь в работе оказывают справочные данные, подобранные заранее студентами для того или иного вида работ. Управление качеством образования всех уровней приобретает значение стратегического развития современного общества.

СИСТЕМА РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В РАМКАХ РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА «ОБРАЗОВАНИЕ»

ТАШКОВА С. В.

г. Магнитогорск Челябинской обл., Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования детей «Центр детского творчества Орджоникидзевского района»

Проблема обучения и воспитания одаренных детей на пороге XXI века приобрела особое значение. Это вызвано несколькими обстоятельствами, в том числе требованиями социума к профессиональной деятельности личности, которая должна быть социально ответственной, творческой, активной, высокообразованной, конкурентоспособной. Исходя из этого, среди целей и задач государственной образовательной политики, наиболее важной является подготовка личности, способной интенсивно приобретать знания и информацию, интегрировать «человеческий капитал» в современном высокотехнологичном мире. Особое место в формировании такой личности занимает психолого-педагогическая работа с одаренными детьми.

Важнейшим инструментом в получении нового современного качества образования явился Национальный проект «Образование», подчеркнувший, что общество возлагает огромную надежду на ода-

ренных детей в решении актуальных проблем современной цивилизации. Приоритетность работы с одаренными детьми нашла отражение в федеральной целевой программе «Дети России», подпрограмме «Одаренные дети», областной целевой программе «Дети Южного Урала».

В системе дополнительного образования вопросы, связанные с обучением и развитием одаренных детей, пока недостаточно разработаны и освещены, отсутствует систематизированный практический опыт. Однако мы понимаем, что именно в рамках дополнительного образования наиболее реально осуществление системной работы с одаренными детьми. Задача обеспечения современного качества образования здесь является определяющей, а работа по выявлению и развитию одаренных детей – важнейшей.

Что наработано учреждением для решения этих задач? Сложилась ли в нашем учреждении система работы с одаренными детьми?

В соответствии с федеральными и региональными документами в учреждении:

1. Составлена программа «Одаренные дети», целью которой является поэтапная реализация общей и психолого-педагогической концепции воспитания, обучения и развития одаренных детей:

– I этап – организационный (разработка рекомендаций, проведение семинаров-практикумов, психолого-педагогической диагностики);

– II этап – основной (создание психолого-педагогических условий для работы с одаренными детьми, разработка образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов, внедрение технологии портфолио, трансляция концепции программы на странице Интернет-сайта учреждения, выступлений в СМИ, проведения научно-практических конференции и т.д.);

– III этап – контрольно-аналитический (анализ результатов программы, обобщение опыта работы с одаренными детьми, создание банка лучших детских исследовательских и творческих работ.

2. Разработана организационно-функциональная структура управления системой работы с одаренными детьми (стратегическое, тактическое, оперативное управление, самоуправление).

3. Разработан план работы с одаренными детьми на учебный год по основным видам деятельности (организационной и административно-правовой, директивной, научно-методической, организационно-массовой, взаимодействию с социумом, работе с семьей, системе контроля за реализацией программы «Одаренные дети»).

В учреждении созданы условия для работы педагогов по поиску, выявлению и развитию одаренных детей:

а) разработан мониторинг работы с одаренными детьми на разных уровнях (педагогический совет, оперативные совещания при директоре, совещания при заместителе директора по УВР, оперативные совещания структурных подразделений, контрольная деятельность по реализации работы с одаренными детьми);

б) систематизирован электронный банк «Одаренные дети»;

в) составлены списки одаренных детей по отделам (физкультурно-спортивный, художественно-эстетический, технический, социально-педагогический, эколого-биологический и туристско-краеведческий);

г) систематизирован и пополнен презентационный материал на одаренных детей;

д) имеется положительный опыт внедрения технологии портфолио одаренного ребенка, где особое внимание уделено индивидуальной программе развития и прогнозированию результативности одаренного ребенка в конкурсных мероприятиях;

е) активно используется многообразие форм работы с одаренными детьми:

– индивидуальное обучение по специальным музыкальным программам;

– индивидуальное обучение и обучение в малых группах по индивидуальным образовательным маршрутам;

– работа по исследовательским и творческим проектам в режиме наставничества (школа успеха, школа олимпиадного резерва, школа выживания, школа греко-римской борьбы);

– выездные учебно-тренировочные сборы;

– городской летний оздоровительный лагерь;

– загородный лагерь с обязательным тренировочным или репетиционным модулем;

– система творческих конкурсов, олимпиад, выставок, соревнований.

7. Расширяется диапазон используемых педагогических технологий, опирающихся на теорию личностно-ориентированного подхода: ИКТ, проектные методики, специальная система подготовки воспитанников к соревнованиям.

Однако при этом необходимо отметить недостаточную работу педагогов и психологов по диагностике развития творческих и интеллектуальных способностей, психофизической деятельности, здоровью воспитанников на период пребывания одаренного ребенка в учреждении; не хватает методических рекомендаций по составлению индивидуальных программ развития одаренных детей и индивидуальных учебно-тематических планов; недостаточно семинарских и практиче-

ских занятий в рамках обмена и распространения педагогического опыта по проблеме.

Для усиления эффективности работы и повышения мотивации педагога по выявлению и развитию одаренных детей используются дополнительные возможности учреждения:

- дифференцированное предоставление индивидуальных часов для работы с одаренными детьми (в зависимости от уровня достижения результатов);

- дифференцированный подход к определению 10-20 % надбавок за качество работы с одаренными детьми;

- одновременное привлечение к образовательному процессу двух педагогов: (педагог-постановщик и педагог-хореограф, сводные занятия педагога-вокалиста и педагога-хореографа);

- проведение занятий в спортивных залах города, имеющих современное спортивное оборудование и инвентарь с целью психологической адаптации и специальной спортивной подготовки воспитанников для выступлений на соревнованиях высокого уровня;

- финансирование поездок на соревнования, фестивали, конкурсы из бюджетных и внебюджетных средств.

Мониторинг показал, что работа с одаренными детьми находится в положительной динамике и новом современном качестве. Мы гордимся достижениями воспитанников:

- на творческих конкурсах, фестивалях, выставках, турнирах, чемпионатах международного, всероссийского и областного уровней победителями и призерами стали 143 человека;

- стипендиатами Губернатора Челябинской области и Главы города – 9 человек;

- вошли в состав сборной Челябинской области по греко-римской борьбе, шахматам и кикбоксингу – 4 человека.

Внедрены новые формы работы с одаренными детьми: банк лучших детских исследовательских и творческих работ одаренных детей, родительские собрания «Одаренный ребенок в вашей семье», стенд одаренных детей «Жемчужная россыпь», сменная выставка лучших творческих работ одаренных детей.

Таким образом, анализ имеющегося опыта и оценка мониторинговых результатов работы с одаренными детьми позволяют сделать вывод о том, что в учреждении созданы оптимальные условия для работы педагогов дополнительного образования по поиску, выявлению и развитию одаренных детей и подростков; сложилась система работы с одаренными детьми, способствующая реализации их творческих возможностей в различных областях. Вместе с тем выявленные проблемы дают основание для коррекции, внесения необходимых изменений и поиску новых возможностей в работе с одаренными детьми.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Абозина Г. А. 86
Азметова Е. С. 241
Александрова З. А. 165
Алешина В. П. 182

Б

Бахтина И. П. 171
Бойченко Г. Н. 222
Бушуева Ю. А. 185

В

Вознесенская Л. Г. 291
Войниленко Н. В. 189
Втехина О. В. 171
Выдрина Л. А. 138

Г

Гатиятуллина О. Н. 142
Глебова О. В. 194
Горбань Т. А. 297
Гострая Н. П. 182
Грачев Ю. А. 244
Гришина Е. А. 38
Гуревич Л. И. 222

Д

Девятова Л. А. 146, 198
Дериглазова Е. А. 150
Дерябина Л. Б. 233
Дубовик И. М. 282

З

Засова В. В. 175
Зорина Л. Н. 204
Зуева Н. Б. 169

И

Измайлова Г. В. 207
Ильясов Д. Ф. 21

К

Казаченко Т. А. 86
Кежов А. А. 247
Керженцева А. В. 71
Ковтун С. Ю. 120
Кожевникова Е. В. 120
Коломиец О. М. 45
Комаровская Е. В. 274
Костыря Е. В. 160
Кременицкая С. П. 266
Кудинов В. В. 210
Кузменкина Г. Н. 90
Куликова Л. Г. 12

Л

Линкина Н. Н. 83

М

Мануйлова Т. П. 94
Марчукова О. Г. 78
Маслова М. Б. 274
Махмутова Л. Г. 29
Морозова С. П. 214
Мыльникова Ж. Ю. 198
Мясникова Т. В. 97

Н

Нагрелли Е. А. 60
Нестерова Н. Л. 99
Низамиева Л. Ю. 226

П

Панченко Е. А. 63
Пилипенко В. С. 185
Поморцева Л. Я. 230
Предущенко О. А. 259
Прохорова О. Б. 153

Р

Розман Н. Н. 204

С

Салыгина М. В. 204
Сергина С. А. 157
Скрипова Н. Е. 178
Смирнова В. В. 3
Смирнова Н. Г. 230
Сован Т. В. 204
Старшинова Т. А. 226
Суворова Н. В. 131
Сулима В. В. 299

Т

Тарасова Т. А. 302
Ташкова С. В. 306
Темникова Л. А. 67

Темрюкова С. Н. 218

Ф

Федорова Т. В. 103
Фонарева Т. Б. 107
Фролкин В. А. 52

Х

Хлызова И. В. 252
Ходунова Л. Н. 116
Хорев А. А. 169

Ч

Чеботарева С. В. 112

Ш

Шамардина Т. А. 123
Шарипов Б. У. 9
Шаталова Н. П. 286
Ширшова Т. С. 153
Шпинько Э. А. 160

Я

Язепова Н. Н. 86

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АБОЗИНА Г. А., Отличник народного просвещения РФ, зам. директора по воспитательной работе и социальной защите, преподаватель Константиновского педагогического колледжа, г. Константиновск Ростовской обл.

АЗМЕТОВА Е. С., учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 54, г. Челябинск.

АЛЕКСАНДРОВА З. А., ст. преподаватель кафедры МИиМП Куйбышевского филиала Новосибирского государственного педагогического университета, г. Куйбышев Новосибирской обл.

АЛЕШИНА В. П., руководитель НМО Профессионального училища № 21, г. Омск.

БАХТИНА И. П., канд. пед. наук, старший методист Управления образования администрации Озерского городского округа, г. Озерск Челябинской обл.

БОЙЧЕНКО Г. Н., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания информатики Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

БУШУЕВА Ю. А., руководитель МО учителей естественного цикла, учитель экономики Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 79, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

ВОЗНЕСЕНСКАЯ Л. Г., Почетный работник общего образования РФ, ст. воспитатель Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка детский сад № 45, г. Копейск Челябинской обл.

ВОЙНИЛЕНКО Н. В., директор Муниципального специального (коррекционного) образовательного учреждения специальная (коррекционная) общеобразовательная школа-интернат V вида для обучающихся воспитанников с ограниченными возможностями здоровья № 11, г. Челябинск.

ВТЕХИНА О. В., методист Управления образования администрации Озерского городского округа, г. Озерск Челябинской обл.

ВЫДРИНА Л. А., Отличник народного просвещения РФ, учитель химии и биологии Муниципального общеобразовательного учреждения Масловская средняя общеобразовательная школа, с. Маслово Уйского района Челябинской обл.

ГАТИЯТУЛЛИНА О. Н., учитель начальных классов Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 54, г. Челябинск.

ГЛЕБОВА О. В., учитель истории и обществознания Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 54, г. Челябинск.

ГОРБАНЬ Т. А., учитель музыки Муниципального общеобразовательного учреждения гимназия № 96, г. Челябинск.

ГОСТРАЯ Н. П., методист Профессионального училища № 21, г. Омск.

ГРАЧЕВ Ю. А., начальник кафедры Санкт-Петербургского университета МВД России, г. Санкт-Петербург.

ГРИШИНА Е. А., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики Волжского института экономики, педагогики и права, г. Волжский Волгоградской обл.

ГУРЕВИЧ Л. И., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики преподавания информатики Кузбасской государственной педагогической академии, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

ДЕВЯТОВА Л. А., Почетный работник образования РФ, ведущий специалист по дошкольному образованию Управления образования администрации Южноуральского городского округа, г. Южноуральск Челябинской обл.

ДЕРИГЛАЗОВА Е. А., учитель русского языка и литературы Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 54, г. Челябинск.

ДЕРЯБИНА Л. Б., преподаватель Златоустовского металлургического колледжа, г. Златоуст Челябинской обл.

ДУБОВИК И. М., канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики воспитания Владимирского института повышения квалификации работников образования, г. Владимир.

ЗАСОВА В. В., канд. пед. наук, зам. директора по научно-методической деятельности Центра детского творчества Орджоникидзевского района, г. Магнитогорск Челябинской обл.

ЗОРИНА Л. Н., директор Государственного общеобразовательного учреждения лицей № 190, г. Санкт-Петербург.

ЗУЕВА Н. Б., учитель информатики, зав. кафедрой информатики Муниципального общеобразовательного учреждения Многопрофильный лицей № 1, г. Магнитогорск Челябинской обл.

ИЗМАЙЛОВА Г. В., зам. директора по организации повышения квалификации Центра повышения квалификации и информационно-методической работы, г. Магнитогорск Челябинской обл.

ИЛЬЯСОВ Д. Ф., докт. пед. наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

КАЗАЧЕНКО Т. А., Заслуженный учитель РФ, преподаватель педагогики Константиновского педагогического колледжа, г. Константиновск Ростовской обл.

КЕЖОВ А. А., зам. начальника кафедры Санкт-Петербургского университета МВД России, г. Санкт-Петербург.

КЕРЖЕНЦЕВА А. В., канд. пед. наук, доцент кафедры начального общего образования, Института повышения квалификации и переподготовки работников образования Кабардино-Балкарского государственного университета, г. Нальчик.

КОВТУН С. Ю., Почетный работник общего образования РФ, директор Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 61, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

КОЖЕВНИКОВА Е. В., зам. директора по научно-методической работе Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 61, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

КОЛОМИЕЦ О. М., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики факультета дополнительного профессионального образования преподавателей, ведущий научный сотрудник лаборатории по изучению проблем высшего и послевузовского образования при кафедре педагогики Московской медицинской академии им. М. И. Сеченова, г. Москва.

КОМАРОВСКАЯ Е. В., зам. директора по учебно-методической работе Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 54, г. Челябинск.

КОСТЫРЯ Е. В., ст. преподаватель кафедры ЕНТД, аспирант Филиала Московского государственного университета технологий и управления, г. Унеча Брянской обл.

КРЕМЕНИЦКАЯ С. П., ст. преподаватель Стерлитамакского филиала Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова, г. Стерлитамак Респ. Башкортостан.

КУДИНОВ В. В., преподаватель кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, аспирант Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

КУЗМЕНКИНА Г. Н., зам. директора по учебной работе Курганского педагогического колледжа, г. Курган.

КУЛИКОВА Л. Г., ассистент кафедры физики Санкт-Петербургского университета сервиса и экономики, г. Санкт-Петербург.

ЛИНКИНА Н. Н., канд. пед. наук, зав. отделением Константиновского педагогического колледжа, г. Константиновск Ростовской обл.

МАНУЙЛОВА Т. П., Отличник народного просвещения РФ, преподаватель педагогики Братского педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской обл.

МАРЧУКОВА О. Г., ст. преподаватель кафедры стратегического менеджмента в образовании Тюменского областного государственного института развития регионального образования, г. Тюмень.

МАСЛОВА М. Б., руководитель структурного подразделения Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 54, г. Челябинск.

МАХМУТОВА Л. Г., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

МОРОЗОВА С. П., сотрудник Ресурсного центра на базе Межшкольного учебного комбината № 2, г. Санкт-Петербург.

МЫЛЬНИКОВА Ж. Ю., зав. Муниципальным дошкольным образовательным учреждением детский сад № 12 комбинированного вида, г. Южноуральск Челябинской обл.

МЯСНИКОВА Т. В., преподаватель Чебоксарского электромеханического колледжа, г. Чебоксары.

НАГРЕЛЛИ Е. А., методист научно-методического центра Института повышения квалификации, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

НЕСТЕРОВА Н. Л., руководитель психологической службы Детской школы искусств «Вдохновение», аспирант Московского психолого-социального института, г. Москва.

НИЗАМИЕВА Л. Ю., аспирант кафедры педагогики и методики высшего профессионального образования Казанского государственного технологического университета, г. Казань.

ПАНЧЕНКО Е. А., учитель Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 14, г. Магнитогорск Челябинской обл.

ПИЛИПЕНКО В. С., учитель истории Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 79, г. Новокузнецк Кемеровской обл.

ПОМОРЦЕВА Л. Я., доцент кафедры культуры и искусств Кемеровского государственного университета культуры и искусств, г. Кемерово.

ПРЕДУЩЕНКО О. А., зам. директора по научно-методической работе Ногинского педагогического колледжа, г. Ногинск Московской обл.

ПРОХОРОВА О. Б., зам. директора по учебно-воспитательной работе Технологического колледжа сервиса Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

РОЗМАН Н. Н., заместитель директора по учебно-воспитательной работе Государственного общеобразовательного учреждения лицей № 190, г. Санкт-Петербург.

САЛЫГИНА М. В., методист Ресурсного центра Государственного общеобразовательного учреждения лицей № 190, г. Санкт-Петербург.

СЕРГИНА С. А., ассистент кафедры английского языка факультета информатики, аспирант кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления Омского государственного педагогического университета, г. Омск

СКРИПОВА Н. Е., канд. пед. наук, Заслуженный учитель РФ, зав. кафедрой начального образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск.

СМИРНОВА В. В., канд. пед. наук, доцент, член-корреспондент Академии акмеологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

СМИРНОВА Н. Г., канд. пед. наук, профессор кафедры педагогики и психологии, руководитель центра непрерывного образования Кемеровского государственного университета культуры и искусств, г. Кемерово.

СОВАН Т. В., методист Ресурсного центра Государственного общеобразовательного учреждения лицей № 190, г. Санкт-Петербург.

СТАРШИНОВА Т. А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и методики высшего профессионального образования Казанского государственного технологического университета, г. Казань.

СУВОРОВА Н. В., канд. пед. наук, доцент кафедры психологии труда и инженерной психологии Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск.

СУЛИМА В. В., преподаватель физики Профессионального училища № 2, г. Иркутск.

ТАРАСОВА Т. А., доцент кафедры общей химии Дальневосточного государственного аграрного университета, г. Благовещенск.

ТАШКОВА С. В., Почетный работник общего образования РФ, зам. директора по образовательной деятельности Центра детского творчества Орджоникидзевского района, г. Магнитогорск Челябинской обл.

ТЕМНИКОВА Л. А., Отличник народного просвещения РФ, методист Братского педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской обл.

ТЕМРЮКОВА С. Н., учитель немецкого языка Муниципального общеобразовательного учреждения средняя общеобразователь-

ная школа № 71, аспирант кафедры педагогики Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

ФЕДОРОВА Т. В., ст. преподаватель Куйбышевского филиала Новосибирского государственного педагогического университета, г. Куйбышев Новосибирской обл.

ФОНАРЕВА Т. Б., зам. директора по учебно-воспитательной работе Магнитогорского городского лицея при Магнитогорском государственном университете, г. Магнитогорск Челябинской обл.

ФРОЛКИН В. А., канд. искусствоведения, профессор кафедры фортепиано Краснодарского государственного университета культуры и искусств, г. Краснодар.

ХЛЫЗОВА И. В., ассистент кафедры экономики и права факультета экономики Филиала Южно-Уральского государственного университета, г. Златоуст Челябинской обл.

ХОДУНОВА Л. Н., канд. пед. наук, Почетный работник среднего образования РФ, директор Центра детского творчества Орджоникидзевского района, г. Магнитогорск Челябинской обл.

ХОРЕВ А. А., учитель информатики Муниципального общеобразовательного учреждения Многопрофильный лицей № 1, г. Магнитогорск Челябинской обл.

ЧЕБОТАРЕВА С. В., преподаватель кафедры психологии Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, г. Нижний Новгород.

ШАМАРДИНА Т. А., зав. Муниципальным дошкольным образовательным учреждением детский сад № 24 общеразвивающего вида, с. Кичигино Увельского района Челябинской обл.

ШАРИПОВ Б. У., докт. техн. наук, профессор кафедры математики и методики ее преподавания Борисоглебского государственного педагогического института, г. Борисоглебск Воронежской обл.

ШАТАЛОВА Н. П., канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры высшей математики, научный руководитель ОНИЛ ПМ Куйбышевского филиала Новосибирского государственного педагогического университета, г. Куйбышев Новосибирской обл.

ШИРШОВА Т. С., зам. директора по научно-методической работе Технологического колледжа сервиса Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск.

ШПИНЬКО Э. А., канд. воен. наук, зав. кафедрой ЕНТД Филиала Московского государственного университета технологий и управления, г. Унеча Брянской обл.

ЯЗЕПОВА Н. Н., Почетный работник образования РФ, преподаватель психологии Константиновского педагогического колледжа, г. Константиновск Ростовской обл.

ОГЛАВЛЕНИЕ

РАЗДЕЛ 1. Непрерывное образование как тенденция развития современного общества	
Смирнова В. В.	
Интеграционные процессы как фактор развития системы непрерывного образования.	3
Шарипов Б. У.	
Взаимосвязь школы и педагогического вуза в вопросах повышения квалификации выпускников вуза и учителей математики. . . .	9
Куликова Л. Г.	
Преемственность школы и вуза по развитию современной научной картины мира учащихся в контексте непрерывного образования.	12
РАЗДЕЛ 2. Дополнительное профессиональное образование в контексте государственной образовательной политики	
Ильясов Д. Ф.	
Принцип философской антропологии в отборе и представлении содержания дополнительного профессионально-педагогического образования	21
Махмутова Л. Г.	
Развитие системы управления качеством подготовки слушателей курсов повышения квалификации в педагогической теории и практике.	29
Гришина Е. А.	
Организационно-педагогическое обеспечение повышения квалификации специалистов в сфере управления.	38
Коломиец О. М.	
Методическое обеспечение развития психолого-педагогических компетентностей педагога в образовательном учреждении.	45
Фролкин В. А.	
Музыкальная андрагогика: специфика, мифы, перспективы	52
Нагрелли Е. А.	
Модель формирования методической компетентности учителей в системе повышения квалификации.	60
Панченко Е. А.	
Повышение квалификации как мощный метод, способствующий изменениям в профессиональной деятельности педагога.	63

Темникова Л. А. Создание условий для профессионального развития молодых и начинающих педагогов.	67
РАЗДЕЛ 3. Компетентностный подход в развитии современного специалиста. Профессиональный рынок труда и проблема конкурентоспособности специалиста	
Керженцева А. В. Профессиональная подготовка учителя начальных классов для работы в условиях модернизации образования.	71
Марчукова О. Г. Лидерство руководителя как способ реализации принципов стратегического управления образовательным учреждением. . . .	78
Линкина Н. Н. Компетентностный подход в организации профессиональной деятельности	83
Абозина Г. А., Казаченко Т. А., Язепова Н. Н. Компетентностный подход к профессиональной адаптации студентов нового набора в современных условиях образования.	86
Кузменкина Г. Н. Формирование социально-профессиональной компетентности студентов педагогического колледжа.	90
Мануйлова Т. П. Моделирование в развитии профессиональной компетентности будущего классного руководителя.	94
Мясникова Т. В. Подготовка конкурентоспособных специалистов ссузов через развитие их творческого потенциала в студенческом научном обществе.	97
Нестерова Н. Л. Психологическое сопровождение процесса формирования профессиональной компетентности студентов медицинского училища.	99
Фёдорова Т. В. Формирование профессиональной компетентности студента по геометрии.	103
Фонарева Т. Б. Профессиональная компетентность педагога как основной критерий мониторинга качества преподавания.	107
Чебогарева С. В. К проблеме изучения развития профессиональной компетентности выпускников психологических специальностей вузов.	112

РАЗДЕЛ 4. Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в образовательном учреждении	
Ходунова Л. Н.	
Инновационный потенциал образовательного учреждения дополнительного образования детей.	116
Кожевникова Е. В., Ковтун С. Ю.	
Становление инновационного проекта от поисково-теоретического этапа до обобщения и диссеминации опыта.	120
Шамардина Т. А.	
Организация инновационной деятельности в дошкольном образовательном учреждении.	123
Суворова Н. В.	
Здоровье человека как социально-педагогическая проблема современного образования.	131
Выдрина Л. А.	
Инновации как атрибут современного образовательного учреждения. Организация инновационной деятельности в сельском образовательном учреждении.	138
Гатиятуллина О. Н.	
Использование инновационных технологий в начальной школе.	142
Девятова Л. А.	
Деятельность управления образования по распространению инновационного опыта дошкольных образовательных учреждений	146
Дериглазова Е. А.	
Инновационные педагогические технологии в работе учителя средней школы.	150
Прохорова О. Б., Ширшова Т. С.	
Инновационный образовательный мониторинг непрерывного профессионального развития педагогов и студентов.	153
Сергина С. А.	
Диалоговая культура будущих педагогов как необходимая составляющая инновационной образовательной политики педагогического университета.	157
РАЗДЕЛ 5. Условия системного внедрения информационных и коммуникационных технологий в сфере образования	
Шпинько Э. А., Костыря Е. В.	
Особенности формирования информационных компетентностно-ориентированных технологий обучения.	160
Александрова З. А.	
Возможности использования компьютерной среды «живая гео-	

метрия» на уроках геометрии.	165
Зуева Н. Б., Хорев А. А.	
Моделирование экономических задач средствами электронных таблиц.	169
РАЗДЕЛ 6. Пути обновления содержания и форм организации методической работы в образовательном учреждении	
Бахтина И. П., Втехина О. В.	
Мастер-класс как форма диссеминации инновационного педагогического опыта.	171
Засова В. В.	
Проектно-предпринимательская деятельность как механизм развития кадрового потенциала образовательного учреждения.	175
Скрипова Н. Е.	
Развитие муниципальной системы образования в условиях интеграции образовательных ресурсов в сельском социуме.	178
Алешина В. П., Гострая Н. П.	
Организация методической работы в училище как условие развития профессиональной компетентности педагогов.	182
Бушуева Ю. А., Пилипенко В. С.	
Формирование экологической и здоровьесберегающей культуры у школьников методическим объединением учителей естественного цикла.	185
Войниленко Н. В.	
Актуальность проблемы оценивания эффективности управления образовательной системой специального коррекционного образовательного учреждения.	189
Глебова О. В.	
Совершенствование методического обеспечения образовательного процесса на уроках обществознания.	194
Девятова Л. А., Мыльникова Ж. Ю.	
Распространение инновационного опыта дошкольного образовательного учреждения в рамках реализации национального проекта «Образование».	198
Зорина Л. Н., Розман Н. Н., Сован Т. В., Салыгина М. В.	
Практикум как ведущая организационная форма обучения в деятельности ресурсного центра	204
Измайлова Г. В.	
Опыт диссеминации среди образовательных учреждений	207
Кудинов В. В.	
Экспериментальные задачи и задания: определения и классификации.	210

Морозова С. П. Ресурсный центр классному руководителю для работы с родителями старшеклассников по проблемам профориентации.	214
Темрюкова С. Н. Региональный уровень управления образованием как основное звено модернизации управления.	218

РАЗДЕЛ 7. Психолого-педагогическое обеспечение профессионального и дополнительного профессионального образования кадров

Гуревич Л. И., Бойченко Г. Н. Организационная культура как стратегический ресурс внутренней интеграции образовательного учреждения.	222
Низамиева Л. Ю., Старшинова Т. А. Мультимедиа как средство реализации дифференцированного подхода в преподавании высшей математики.	226
Смирнова Н. Г., Поморцева Л. Я. Модульный принцип как путь обновления содержания и форм методической работы в вузе.	230
Дерябина Л. Б. Системное представление модульной технологии подготовки студентов к самообразованию.	233
Азметова Е. С. Роль презентации в развитии творческих способностей школьников.	241
Грачев Ю. А. Формирование навыков позитивного взаимодействия в профессиональной деятельности курсантов университета МВД РФ.	244
Кежов А. А. Развитие внимания в процессе обучения курсантов университета МВД.	247
Хлызова И. В. Условия реализации модели образовательного процесса, направленного на становление готовности будущих менеджеров к сплочению персонала.	252

РАЗДЕЛ 8. Психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса в учреждениях общего и дополнительного образования

Предущенко О. А. Психолого-педагогические условия формирования исследова-	
---	--

тельской деятельности учащихся (на материале выполнения выпускной квалификационной работы)	259
Кременицкая С. П.	
Психолого-педагогические особенности интеллектуального воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста . . .	266
Маслова М. Б., Комаровская Е. В.	
Модель здоровьесберегающего образования в работе МОУ СОШ № 54 города Челябинска.	274
Дубовик И. М.	
Система деятельности социально-педагогической службы образовательного учреждения по оказанию педагогической поддержки воспитанникам группы риска.	282
Шаталова Н. П.	
Некоторые аспекты построения конструктивного обучения.	286
Вознесенская Л. Г.	
Актуальность развития познавательных и творческих способностей дошкольников на основе методов теории решения изобретательских задач в аспекте методического руководства	291
Горбань Т. А.	
Межпредметные связи в содержании музыкального обучения в школе по программе «Музыка» Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой, Т. С. Шмагиной.	297
Сулима В. В.	
Использование здоровьесберегающих технологий на уроке физики.	299
Тарасова Т. А.	
Учебные затруднения как способ диагностирования качества знаний.	302
Ташкова С. В.	
Система работы с одаренными детьми в рамках реализации национального проекта «Образование».	306
Алфавитный указатель	310
Сведения об авторах	312

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

Материалы X Всероссийской
научно-практической конференции
Часть 6

Ответственный редактор Д. Ф. Ильясов
Корректоры: Л. Г. Махмутова, О. Е. Костюченкова,
К. К. Скнарина, А. А. Просвирнина
Технический редактор К. К. Скнарина
Дизайн обложки П. В. Федоров
Ответственный за выпуск Л. Н. Золотарева

Сдано в набор 18.05.09. Подписано в печать 05.06.09.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 20,25. Тираж 250 экз. Заказ № 774.

Информационно-издательский
учебно-методический центр «Образование»
454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88
тел.: (8-351) 263-93-98