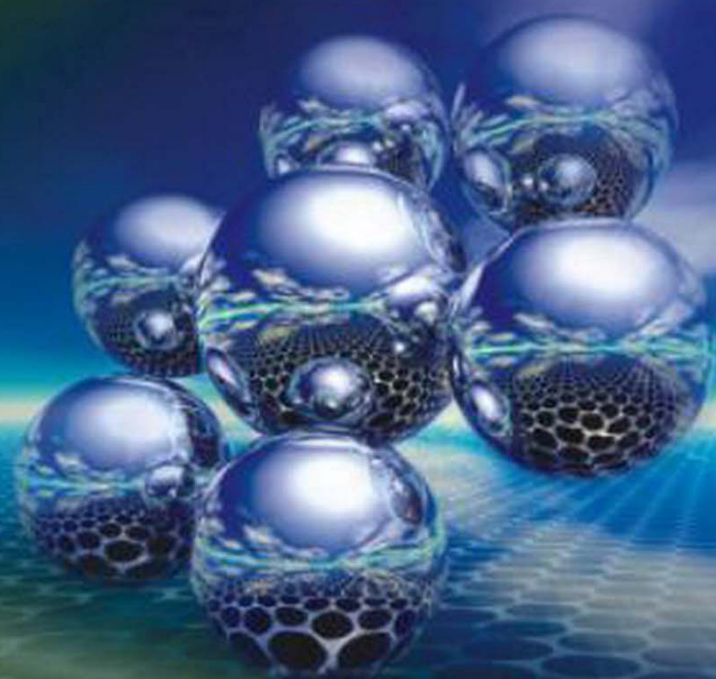


VII
Всероссийская
научно-практическая
конференция

15-16 февраля 2006 г.



ИНТЕГРАЦИЯ

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



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ
ЧЕЛЯБИНСКИЙ ИНСТИТУТ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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

Материалы VII Всероссийской
научно-практической конференции

15–16 февраля 2006 г.

Часть 4

Челябинск – 2006

УДК 351/354
ББК 74.56
И 73

И 73 Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции: В 6 ч. Ч. 4 / Ин-т доп. проф.-пед. образ.; Отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – Челябинск: Изд-во «Образование», 2006. – 296 с. – ISBN 5–98314–175–9.

Ответственный редактор

Д.Ф. Ильясов

Редакционная коллегия:

В.В. Садырин, С.Г. Молчанов, А.Г. Обоскалов,
В.Н. Халамов, С.Г. Сериков, Н.Н. Тулькибаева, Г.А. Гребнева,
Г.В. Яковлева, А.В. Коптелов, К.С. Буров, О.А. Ильясова, Л.Г. Махмутова

УДК 351/354
ББК 74.56

© Челябинский институт дополнительного профессионально-педагогического образования.

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

ISBN 5–98314–175–9

РАЗДЕЛ 1

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ С ПОЗИЦИИ ТЕОРИИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ

ВЕРБИЦКИЙ А.А.

*г. Москва, Московский государственный открытый
педагогический университет им. М.А. Шолохова*

ЛАРИОНОВА О.Г.

г. Братск, Иркутская область, Братский государственный университет

Теория контекстного обучения (А.А. Вербицкий) основным противоречием современной традиционной образовательной практики подготовки специалистов называет неадекватность видов учебной деятельности студентов и профессиональной деятельности специалистов. Для педагогических специальностей это противоречие выявляется во всех главных блоках профессиональной сферы: теоретические знания, способы деятельности, социальная зрелость. Фактически учитель, как представитель государства и общества, непременно оценивается (явно или неявно) по всем названным составляющим и администрацией, и родителями, и учащимися.

В традиционных условиях организации профессионального педагогического образования выделяются проблемные зоны во всех указанных блоках. Так, в теоретической подготовке наиболее острыми на сегодняшний день и пока не решаемыми являются: объем информации, ее содержательная необходимость и достаточность, а также значимость для будущей профессии; раздробленность научных знаний; отсутствие механизмов выработки интегрированного междисциплинарного мышления и, следовательно, целостного взгляда на окружающий мир. В деятельностной подготовке учителя – в вузе – не осуществляется целенаправленное формирование системы самостоя-

тельных действий будущего учителя в рамках каждой из изучаемых им дисциплин.

Особого внимания заслуживает становление социальной зрелости. В это понятие мы включаем те составляющие жизни человека, что остаются за рамками официального учебного процесса, своего рода «второй план» образования. Это ценности, кругозор, нравственность, мораль, цели, мотивы, убеждения, глобальные желания, этические и моральные критерии, эстетические предпочтения, меры решительности и ответственности за свои действия и многое другое. В традиционном обучении не предусматривается ни специального времени, ни специальных методик, которые оказывали бы влияние на этот «второй план» образования. Поэтому сам студент, «примеряя» к себе образцы педагогической деятельности и отношений в обществе, принимает или отвергает смыслы и цели обучающих его. В целом становление гражданственности, социальной зрелости, личностного роста человека происходит по большей мере спонтанно, хаотично.

Когда начинающий учитель приходит работать в школу, диплом о высшем образовании для администрации является гарантом наличия теоретического знания работника. Администрация школы оценивает деятельность учителя по скорости установления контактов с классом, по умению ставить учебные и общепедагогические цели и достигать их, по уровню знаний его учеников и т.п. Но каковы бы ни были первые шаги начинающего учителя в школе, администрация вправе требовать от него соответствия высоким моральным и нравственным нормам.

Влияние коллег на молодого специалиста часто оказывается неоднозначным. Если педагогический коллектив школы не объединен общей научно-педагогической исследовательской тематикой, не заинтересован в профессиональном становлении молодого учителя, то он может быстро оказаться в «колее» традиционного обучения. Не имеющий опыта реализации нетрадиционных методов обучения, не умеющий отстаивать свое видение учебного процесса, пользуясь советами старших (добросовестно работающих традиционно) учителей, он тоже постепенно становится хорошим традиционным учителем, честно продолжающим дело формального распространения формальных знаний.

В целом бывший студент сам решает для себя проблемы приобретения новых знаний, освоения видов деятельности, расширения кругозора, определения меры ответственности за свои действия и при этом жестко контролируется администрацией. А основанием для принятия таких решений служит профессиональная подготовка в вузе.

Сравнение разных видов деятельности для одного виртуального студента, переходящего из статуса обучающегося в статус обучающего, показывает, что неиспользованный резерв вуза по становлению и совершенствованию

нию педагогической деятельности студентов и их социальной зрелости является одной из фундаментальных причин устойчивого сохранения традиционного характера современного отечественного образования, а отсутствие реальных механизмов передачи опыта эффективной педагогической деятельности традиционного и нетрадиционного характера в обучении будущих учителей определяет причины застойных явлений в образовании.

Изучение и анализ реального учебного процесса в школе, педагогическом колледже и вузе позволяют отметить, что:

- существенной преградой для раскрытия личности большинства преподавателей является вся образовательная среда, выстроенная по традиционным канонам, определяющая исполнительскую позицию учителя, ожидающего указаний начальства: что делать, как делать, с кем делать и т.п.;

- готовность основного состава преподавателей к самостоятельным теоретическим исследованиям, к проектированию и проведению педагогических экспериментов в собственной преподавательской деятельности невысока;

- привычное подчинение руководству обеспечивает лишь формальное участие в научно-методических семинарах и опасливую безынициативность в реализации новых приемов педагогической деятельности (это относится как к отдельным учителям, так и к педагогическим коллективам разных учебных заведений);

- одним из препятствий к объединению усилий педагогов по разработке и внедрению новых форм и методов обучения является отсутствие условий для осуществления продуктивных неформальных контактов между преподавателями разных возрастов и разных учебных дисциплин, объясняемое ведущей авторитарной спецификой деятельности учителя и управления школой.

Проведенный анализ деятельности студента и начинающего учителя, выявление проблемных зон в подготовке педагогических кадров позволяют нам сделать вывод: обязательный учет результативно-временного компонента деятельности будущего учителя вызывает необходимость максимального наполнения учебного процесса реальными или квазиреальными ситуациями, представляющими практическую основу для становления специальных педагогических действий, самооценки своих способностей и возможностей в совершении поступков, самоактуализации в учении и самоопределения в профессии.

В теории контекстного обучения на сегодняшний день накоплен банк методических компонентов технологий контекстного обучения, использование которого позволит сгладить множество обозначенных выше проблем. Под методическими компонентами технологий контекстного обучения понимаются деятельность модули, обеспечивающие создание ситуаций взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленных на становление и

развитие индивидуального опыта познавательной, коммуникативной, интеллектуальной, социальной и, в целом, профессиональной деятельности.

Достижение позитивной результативности в целостном становлении личностно-профессиональных компетентностей учителя только за счет методических изменений в одной отдельно взятой дисциплине достаточно проблематично. Координация действий преподавателей разных дисциплин в направлении становления профессиональной компетентности будущего специалиста – задача, не решенная сегодня в практике высшего образования. Нами разработана целостная модель как система методических компонентов технологий контекстного обучения, предназначенная для внедрения во все дисциплины учебного плана специальности 0321.00 «Математика». В ней сопоставлены: обобщенные описания методических компонентов; действия студентов, как приобретаемый индивидуальный опыт; группы компетентностей, на становление которых оказывает наибольшее влияние данный методический компонент; циклы учебных дисциплин из ГОС ВПО, где данный компонент вполне реализуем.

С помощью этой модели может решаться целый ряд проблем, стоящих перед высшей школой в наши дни. Например, способы организации деятельности студентов в рамках так называемых «Часов для самостоятельной работы», которые предусмотрены ГОС ВПО. Методические компоненты, ориентированные на поиск информации, анализ текстов, подготовку к нетрадиционным мероприятиям и пр., предполагают самостоятельные действия студентов вне аудитории: дома, в библиотеках, методических кабинетах города, в дисплейных классах и т.п. Активизация самостоятельной деятельности студентов вне учебной аудитории качественно изменяет параметры действий, как студентов, так и преподавателей, в стенах учебного заведения. Выполненные студентами задания дают возможность неформально организовывать нетрадиционные виды занятий: презентации, диспуты, дидактические игры и многое другое.

Специфика деятельности будущего учителя и целевой ориентир для системы образования в виде определенных групп компетентностей дают основания, в дополнение к принципам контекстного обучения, сформулировать следующие принципы контекстной подготовки учителя:

- динамизма, заключающийся в поступательном приобретении будущим педагогом личностных и социально-профессиональных компетентностей в течение всего срока обучения;

- контекстно ориентированного целеполагания, как основание для выбора каждым преподавателем, участвующим в подготовке учителя, соответствующего комплекса необходимых для своего учебного предмета методических компонентов;

- прагматизма, как накопление студентом собственных дидактических

материалов, программ, проектов, разработок, используемых в процессе обучения и полезных в будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. **Вербицкий, А.А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

2. **Ларионова, О.Г.** Компетентность – основа контекстного обучения / О.Г. Ларионова // Высшее образование в России. – 2005. – № 10. – С. 118–122.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

КОЛЕСНИКОВА Т.А.

*г. Астрахань, Астраханский областной институт
усовершенствования учителей*

Особенность современного учителя заключается в способности быстро реагировать на изменения происходящим с учеником. Школьник не только получает определенную сумму знаний, умений, но и приобретает новые навыки, такие, как инициатива, самостоятельность мышления, проявление творчества в различных предметных областях. Поэтому учитель изменяет взгляд на свою педагогическую деятельность. Подобный шаг учитель делает и на курсах повышения квалификации. При этом главными являются следующие факторы: 1) возрастание роли мотивации в педагогической деятельности, здесь мотивом деятельности будет успешность и удовлетворенность своим трудом; 2) появление и развитие потребности у учителей использовать полученные знания в процессе повышения квалификации.

На современном этапе развития образования достаточно важно, чтобы результат работы учителя мог быть измерен не только им, но и потребителем, заказчиком образовательных услуг. Процесс повышения квалификации позволяет специалисту перейти из позиции производственного типа в позицию учебную. Согласно теории деятельности, любая деятельность, не исключая и учебную, осуществляется при наличии потребности или мотива. Именно мотив определяет цели учебного процесса и конечно его содержание.

Формирование образовательной потребности связано с изменением характера деятельности учителя и необходимостью отвечать изменившимся требованиям.

Нами было проведено анкетирование учителей области, и по его результатам стало ясно, что достаточно большой процент (45 %) учителей занимаются экологической проблематикой со школьниками. Чаще всего данная работа проходит во внеурочное время и основана на энтузиазме самого учителя. Поэтому мы решили провести семинар и создать программу и УТП проблемных курсов, а также провести консультации по наиболее актуальным вопросам.

В основу построения программы положены следующие принципы:

1. Диагностический подход – ориентация на потребности и проблемы учителей в рамках их экологической подготовленности.

2. Субъектность позиции самого обучаемого, ориентация на использование таких форм и методов, которые позволили бы обеспечить самоопределение, самопроектирование и рефлексивный самоанализ учителей.

3. Модульная организация процесса обучения как одно из условий непрерывности и гибкости учебного процесса.

4. Проектность обучения, реализующая деятельностный подход в образовании.

5. Системность как формирование целостного взгляда на проблему.

6. Проблемность изложения материала, которая позволит повысить активность слушателей.

7. Интерактивный режим взаимодействия в учебном процессе. Модульный подход позволяет задать единую логику построения и развертывания всего процесса обучения. В данной программе предлагаются модули:

I. Психологический. Предполагает рассмотрение индивидуально-возрастных особенностей детей, особенностей их сознания, мышления, формирования ответственного отношения к природе.

II. Историко-методологический. Предполагает рассмотрение вопросов истории экологического образования в России и за рубежом. Краеведческая работа.

III. Педагогический. Предполагает рассмотрение принципов, методов, приемов организации урочной и внеурочной работы с экологическим содержанием. Организация опытно-экспериментальной работы с детьми.

IV. Экспериментальный. Предполагает организацию экспериментальной работы, а также оказание помощи учителю в проведении эксперимента в реальных условиях. Знакомство учителя с проектным методом.

V. Аналитический. Предполагает самоанализ деятельности и обмен опытом работы.

VI. Защита проекта или творческого отчета по экологическому образованию школьников.

Для наиболее эффективной работы в данном направлении планируется создание творческой проблемной группы, которая объединит учителей разных категорий, решающих одну задачу.

В данном случае институт повышения квалификации будет выполнять следующие функции:

- Инициация и поддержка инновационных процессов.
- Оказание всесторонней методической и научной помощи учителям, работающим по экологической проблематике.
- Консультативная функция, рецензирование и коррекция методических материалов.
- Научно-методическое руководство работой экспериментальных учреждений и отдельных учителей выполняющих научные исследования.
- Обобщение передового педагогического опыта и его распространение, а также распространение положительных результатов педагогических экспериментов.
- Создание электронного банка данных по экологической проблематике.

При работе с учителями предполагается использовать следующие формы: лекции, семинарско-практические занятия, круглые столы, мастер-классы, обучение составлению библиографии, аннотаций, анализу педагогических ситуаций. Достаточно интересное предложение учителям – создание ими своего портфолио. При этом преподаватель проводит наблюдение за учителем и анализирует разные аспекты его деятельности на занятиях, для объективизации оценки его уровня подготовленности.

Результатом таких курсов должна быть новая деятельность учителя.

ПЕРСПЕКТИВНОСТЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ СИСТЕМЫ «ОБРАЗОВАНИЕ ЧЕРЕЗ ВСЮ ЖИЗНЬ»

МАТВЕЕВА Т.В., НИКИФОРОВА Е.В.

*г. Екатеринбург, Уральский государственный
технический университет – УПИ*

Перед высшей школой поставлена задача подготовки специалистов, способных переключаться с одного вида профессиональной деятельности на другой, совмещать различные трудовые функции, обладать совокупностью знаний в области экономики, менеджмента, маркетинга и психологии и т.д. Наиболее успешно с этой задачей справляются образовательные учреждения системы дополнительного профессионального образования (ДПО), в силу присущих ей качеств, таких, как: гибкость к изменениям, ориентация на суще-

ствующий спрос, индивидуализация обучения, ориентация на последние достижения науки и техники, использование эффективных образовательных технологий.

Систему ДПО следует рассматривать как часть более широкой системы, включающей рынок труда, экономическую политику, технологические изменения, общественную организацию труда и др. Каждая из этих подсистем имеет своего носителя: службы занятости, работодатели, профсоюзы, которые как социальные партнеры должны взаимодействовать между собой. Исполняя свои роли, они создают баланс интересов в социальной и экономической сферах общества, обеспечивают открытость системы профессионального образования [1, с. 8].

Система ДПО может дать возможность непрерывного получения образования, так называемого «образования через всю жизнь». Она является наиболее перспективной и развивающейся подсистемой образования через всю жизнь, обеспечивающей социальную защищенность работников путем повышения уровня их квалификации для решения профессиональных задач и проблем [2, с. 106]. А удовлетворение потребностей различных категорий работников в совершенствовании профессиональных знаний является основной задачей целенаправленного развития ДПО.

Система ДПО позволяет любому специалисту повышать свою квалификацию или проходить профессиональную переподготовку в любой период, на протяжении всей жизни, в доступной форме и подходящем режиме. Дополнительное образование позволяет оперативно и эффективно обеспечить все сферы деятельности квалифицированными кадрами.

Во всем мире наметилась тенденция превосходства темпов развития системы дополнительного образования над темпами развития традиционной системы учебных заведений. Это связано с постоянным обновлением условий жизни, которые заставляют человека непрерывно совершенствоваться. За этой тенденцией – требования экономики. По мнению социологов, за последние 100 лет скорость передачи информации увеличилась в 10 млн. раз, а объем знаний – в 100 раз; каждые 5–10 лет в некоторых научных дисциплинах знания обновляются, по крайней мере, наполовину. Поэтому в наиболее развитых странах бюджетные расходы на дополнительное образование стали сопоставимы с расходами на высшее образование.

Стремительное обновление профессиональной информации практически во всех профессиональных сферах обусловило необходимость активного продвижения программ ДПО на рынке образовательных услуг. Потенциальные масштабы деятельности ДПО в Российской Федерации огромны. Ежегодно более 1,4 миллиона человек пользуются услугами ДПО (повышение квалификации, профессиональная переподготовка, стажировка). Среди них специалисты и руководители предприятий и организаций всех форм собственно-

сти, государственные служащие, уволенные в запас военнослужащие и члены их семей, незанятое население и др.

Стоит отметить, что в 2003–2004 учебном году обучение проводилось в 87 Федеральных округах и Субъектах Российской Федерации в более 1500 учреждениях и подразделениях ДПО. Повысили квалификацию около 1,47 млн. чел. Прошли профессиональную переподготовку 86 тыс. чел. Прошли стажировку (как отдельный вид обучения) 18 тыс. чел. Количество профессорско-преподавательского состава – около 123 тыс. чел. [3].

В настоящее время в России уже сложилась определенная система ДПО, которая учитывает обучение в течение всей жизни и включает повышение квалификации, профессиональную переподготовку и профессиональную переподготовку с присвоением квалификации, в ходе которых слушатель повышает свое профессиональное мастерство в русле имеющегося базового образования, приобретает новую квалификацию или меняет профессию.

Согласно законодательству, оно может осуществляться на каждом уровне профессионального образования для того, чтобы обеспечить непрерывное повышение квалификации рабочего, служащего, специалиста в соответствии с постоянным совершенствованием образовательных стандартов. Таким образом, под краткосрочным повышением квалификации понимаются занятия по программам в объеме от 72 до 100 академических часов, целью которых является тематическое обучение по вопросам конкретного производства и заканчивающиеся сдачей экзамена, зачета или защитой реферата, по итогам которого выдается удостоверение.

Следующим уровнем повышения квалификации является длительное (свыше 100 часов) обучение специалистов в образовательном учреждении повышения квалификации «для углубленного изучения актуальных проблем науки, техники и технологии, социально-экономических и других проблем по профилю профессиональной деятельности». В этом случае выдается свидетельство о повышении квалификации.

Диплом о профессиональной переподготовке выдается лицам, прошедшим обучение в объеме свыше 500 часов, цель которого является «получение специалистами дополнительных знаний по образовательным программам, предусматривающим изучение определенных дисциплин, разделов науки, техники и технологий, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности». Этот документ выдается при наличии диплома о высшем или среднем специальном профессиональном образовании, но сам таковым не является.

И, наконец, для лиц, прослушавших свыше 1000 академических часов, предусматривается диплом, дополнительный к базовому [4, с. 98].

В сложившейся ситуации стоит отметить высокую заинтересованность общества в эффективной системе дополнительного образования как образо-

ванию через всю жизнь. Определение «образование через всю жизнь» и его связь с непрерывным образованием и образованием для взрослых до сих пор являются не очень четкими и различаются в разных национальных контекстах. Образование в течение всей жизни выступает дальнейшим развитием дискуссий о непрерывном образовании и образовании для взрослых в том смысле, что дебаты фокусируются на вопросах о гибком доступе к курсам обучения и на попытках адекватного и оперативного реагирования на разнообразные профили и уровни подготовленности студентов. Во всех последних дефинициях «образования через всю жизнь» акцент делается на выявлении того, каким образом лучше обеспечить обучение во всех контекстах и на всех стадиях жизни человека.

Необходимость выработки национальной политики в сфере образования в течение всей жизни не оспаривается. Это всячески подчеркивалось во время консультаций по выработке Меморандума Европейской комиссии (European Commission's Memorandum on LLL, ноябрь 2000 г.). Исследования показывают, что в 2003 г. большинство государств либо разрабатывают соответствующие стратегии, либо намерены это сделать. Подобная политика уже существует в 1/3 стран-подписантов Болонской декларации (Ирландия, Великобритания, Норвегия, Финляндия, Дания, Исландия, Нидерланды, Бельгия, Франция, Польша, Словацкая Республика).

Большинство студенческих ассоциаций отмечают изменения позиций высших учебных заведений своих стран относительно образования в течение всей жизни. Почти половина студентов говорит о сдвигах, касающихся курсов для нетрадиционных групп обучающихся. 1/3 свидетельствует о своей большой удовлетворенности культурой образования в течение всей жизни. Не было замечено серьезных изменений в методиках преподавания или в политике доступа.

Большая часть национальных политик в сфере образования в течение всей жизни включает два сосуществующих аспекта: гибкий доступ и многообразие критериев для различных профилей обучающихся; экономическая конкурентоспособность на базе эффективной модернизации профессиональных навыков и знаний. Последний аспект зачастую финансируется и развивается в партнерстве с заинтересованными кругами работодателей.

Таким образом, можно сделать вывод, что в системе «образование через всю жизнь» дополнительному профессиональному образованию отводится одна из ведущих ролей. Стратегия развития дополнительного образования в нашей стране состоит в превращении данного образования в социальный институт, который будет выполнять адаптационную, компенсирующую и развивающую функции с включением человека в сферу полноценной профессиональной деятельности и повышения конкурентоспособности в условиях рыночной экономики.

Литература

1. **Смирнов, И.П.** XXI веку – открытое образование / И.П. Смирнов // Высшее образование в России. – 2003. – № 3.
2. **Валентинов, В.В.** Дополнительное профессиональное образование в Российской Федерации в 2000/01 учебном году / В.В. Валентинов, С.В. Кондратьев // Информационно-аналитический вестник (Государственная академия инноваций). – 2002.
3. www/gain.ru/DPO_system/Index_dpo.htm.
4. **Филонович, С.Р.** Бизнес-образование / С.Р. Филонович. – Москва, 2004.

ИНФОРМИРОВАННОСТЬ ВУЗОВСКИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ – НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

ПРОКОПЬЕВ В.П.

*г. Екатеринбург, Уральский государственный университет
им. А.М. Горького*

В настоящее время мир пришел к осознанию потребности в новой системе ценностей, необходимой для социально-экономического развития. Рождается новое, ориентированное на знания, общество, которое требует от каждого человека владения современными знаниями и профессиональными навыками. Для этого необходимо непрерывное и самостоятельное обучение, причем высказывается мнение, что успех системы профессионального образования можно оценить по тому, какие возможности созданы для обучения «в течение всей жизни», для повышения квалификации. Для этого должны реализовываться новые подходы, учитывающие, в первую очередь, потребности экономики, и необходима новая культура обучения. Отмечается, что в XXI веке спросом будет пользоваться не профессиональная квалификация, а высокий потенциал к овладению профессиональными квалификациями, а также способности и мобильность.

Приспособление к реалиям глобализации, реакция на непрерывные, ускоряющие и всеохватывающие перемены во всем мире, проявляется в разных регионах Земли по-разному. Наиболее активно этот процесс идет в Европе. В 1999 г. 29 европейскими странами была подписана Болонская декларация, к которой в 2004 г. присоединилась Россия. Достаточно общие принципы развития системы высшего образования, заявленные во Всеобщей хартии университетов и Сорбонской декларации, в Болонской декларации представлены в виде «целей которые имеют первостепенную важность для создания образовательного пространства в Европе и повышения международного пре-

стижа европейского высшего образования». Эти цели таковы: введение системы точно определенных и сопоставимых степеней, в том числе выдачу приложения к диплому европейского образца, с целью облегчения трудоустройства выпускников и увеличения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования; введение системы двухэтапного высшего образования: базового и последипломного.

Доступ ко второму этапу требует успешного завершения первого этапа обучения, продолжительностью не менее трех лет. Степень, получаемая после первого этапа обучения, признается на европейском рынке труда как достаточный уровень квалификации; принятие системы кредитов – аналогичной системе ECTS – как средства, обеспечивающего широкую мобильность студентов. Кредиты могут действовать на любом уровне системы образования, включая непрерывное образование, при условии их признания всеми принимающими учебными заведениями; стимулирование мобильности и создание условий для свободного перемещения: для студентов – обеспечение доступа к образованию, обучению и связанным с ними услугам; для преподавателей, исследователей, административного персонала – признание и оценка их работы в странах Европы, без ущемления их законных прав; развитие европейского сотрудничества в области контроля качества с целью выработки сопоставимых критериев и методологий; развитие европейских аспектов высшего образования, особенно в таких областях, как разработка учебных программ, межвузовское сотрудничество, планы мобильности, программы образования, обучения и исследований.

Через два года после подписания Болонской декларации европейские министры, отвечающие за высшее образование, встретились в Праге, чтобы оценить достигнутые результаты и определить направления и приоритеты действий на следующие годы. К шести целям, сформулированным в Болонской декларации, добавились: принцип обучения всей жизни и необходимость вовлечения вузов в формирование Зоны европейского высшего образования.

Российская система профессионального образования также отреагировала на перемены, касающиеся характера труда, экономической деятельности, ее технической базы и организационных форм, условий и требований, которые она предъявляет к уровню знаний и квалификации человека. Если проанализировать содержание Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года и действия, предусмотренные Планом по ее реализации, то видно, что российская Концепция модернизации и Болонская декларация содержат много общих положений, и мероприятия, планируемые в рамках Болонского процесса, близки с соответствующими мероприятиями, реализация которых предусматривается Концепцией модернизации. Это говорит о том, что развитие российской и европейской систем высшего образования идет, в основном, в одном направлении и, следовательно, российская

высшая школа может быть интегрирована в «Европу знания».

С другой стороны, очевидно, что процесс интеграции не будет легким, потребует значительных изменений в нормативных документах, в принципах организации учебного процесса, в содержании образовательных стандартов, учебных планов и программ курсов и, конечно, в профессиональной и психологической подготовке администрации вузов и профессорско-преподавательского состава. Например, возникают такие вопросы, как: должна ли сохраняться существующая последовательность изучаемых дисциплин, будут ли установлены нормативные сроки освоения образовательной программы, что понимать под региональным компонентом, имеет ли смысл фиксировать недельный объем учебной работы и т.д. Не меньше проблем и в области организации учебного процесса. Например, критерий успевающего студента, при каких условиях обучаемый может претендовать на получение стипендии, можно ли засчитывать зачетные единицы, полученные в любом вузе или только в вузах определенной категории, какой процент дисциплин должен быть сдан в том вузе, диплом которого желает иметь студент и т.д.

Возможно, для изучения всех проблем, связанных с присоединением России к Болонскому процессу, нужно также изучить типичные ситуации, возникающие в ходе учебного процесса. Например, что должен предлагать вуз абитуриенту или как должно проходить отчисление студента. Нужны изменения и нормативных документах, регулирующих образовательный процесс в вузе. В первую очередь, наверно, следует уточнить права и обязанности студента, сформулировать права и обязанности вуза в части приема студентов для изучения и сдачи отдельных дисциплин и т.д. Надо заметить, подобные проблемы предстоит решать практически всем европейским странам, так как системы высшего образования в каждой из них имеют свои особенности (сроки обучения, документы об образовании и т.п.). Очевидно, помимо рассмотрение готовности присоединения российской системы высшего образования к Болонскому процессу, представляет интерес вопрос о том, насколько готовы к этому отдельные вузы.

Наверно, наиболее важная из целей, сформированных в Болонской декларации, – это сотрудничество в области контроля качества, повышение качества образования. В материалах Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию (Париж, октябрь 1998 г.) подчеркивается, что качество высшего образования зависит, в первую очередь, от качества педагогического персонала, для которого должна быть обеспечена возможность «непрерывной подготовки, необходимой для того, чтобы могли справиться со своей ролью в обществе». Конечно, подготовка преподавателей нужна не только для решения проблем качества образования, но и для достижения других целей Болонского процесса. Грядущие перемены в высшей школе России должны быть осознаны преподавательским сообществом, членом которого необходи-

мо также подготовить к проведению мероприятий в рамках Болонского процесса. Прежде всего, нужна объективная информация о целях Болонского процесса, о путях их достижения.

В Уральском государственном университете к настоящему времени реализовано уже достаточно много требований Болонского процесса, начиная с многоуровневой системы обучения и заканчивая выдачей приложений к диплому европейского образца. Много делается и для обмена опытом и обсуждения движения отечественных вузов к «Европе знания». Проведены три российские научно-практические конференции, издаются сборники статей. Особое внимание уделяется информированию профессорско-преподавательского состава о Болонском процессе в системе повышения квалификации. Так, преподавателями кафедры педагогики и Института по переподготовке и повышению квалификации преподавателей гуманитарных и социальных наук при реализации программ «Преподаватель высшей школы: креативность и мастерство», «Менеджмент в образовании», «Современные педагогические технологии» значительная часть времени предназначается для рассмотрения вопросов, связанных с Болонским процессом. Эта тематика отражена и в лекциях для студентов, желающих получить дополнительную квалификацию «Преподаватель высшей школы». Очевидно, что подготовка профессорско-преподавательского состава к предстоящим переменам должна быть одной из главных, а может быть и главной, задачей системы повышения квалификации в настоящее время. Причем необходимо подчеркивать, что не надо адаптировать отечественную высшую школу ко всем требованиям Болонского процесса, а нужно использовать в разумных пределах его идеи в интересах модернизации российского образования.

СОВРЕМЕННЫЙ УЧИТЕЛЬ ИНФОРМАТИКИ: СОЦИАЛЬНЫЙ ЗАКАЗ И СИСТЕМА МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

РЕВЕНКО М.А., МАЛЕВ В.В.

г. Воронеж, Воронежский государственный педагогический университет

Российское образование переживает новый виток своего развития. Социальный заказ динамично развивающегося современного общества на подготовку компетентных профессионалов в условиях интенсивного развития передовых технологий и информационных коммуникаций, интеграция России в мировое образовательное пространство предъявляют новые требования к системе образования.

Каковы же требования к профессиональной компетентности учителя информатики в новых социальных условиях? В соответствии с требованиями

Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования, видами профессиональной деятельности учителя являются: преподавательская, научно-методическая, социально-педагогическая, воспитательная, культурно-просветительская.

Системообразующим компонентом профессионального образования будущего учителя является его методическая подготовка. Систему методической подготовки можно представить в виде модели, включающей элементы разного уровня обобщения. Первый уровень системы методической подготовки – уровень профессионально-квалификационной характеристики, формирования целей и задач системы методической подготовки. Второй уровень образуют компоненты учебного плана. Это области теоретических знаний, конкретизирующихся в основном в учебных дисциплинах психолого-педагогического блока.

Традиционный взгляд на методическую деятельность как на второстепенную, сопутствующую процессу формирования знаний и умений, связанную с конкретной практической работой учителя, сказывается на формировании готовности студентов к выполнению образовательных стандартов, внедрению новых технологий обучения. Формирование методической компетентности происходит только в процессе целенаправленной методической деятельности (в том числе самостоятельной) на разных уровнях ее организации. Реализация компетентного подхода в данном случае может быть представлена посредством реализации трехуровневой модели: «конструирование – моделирование – проектирование».

Конструктивная деятельность направлена на формирование умений использовать основные элементы конструирования – конструкторы, в качестве которых выступают знания, образцы деятельности преподавателя, способы самостоятельной деятельности студентов при решении различных задач. Моделирующая деятельность направлена на изменение состояний компонентов методической системы обучения в сторону улучшения ее функционирования. Проектная деятельность предполагает решение практических задач, возникающих в профессиональной деятельности учителя, на основе творческих, исследовательских подходов

Одним из важнейших элементов методической компетентности учителя выступает его готовность к осуществлению проектной деятельности по уточнению методической системы обучения в изменяющихся условиях. В частности, в условиях профильного обучения важным критерием профессиональной компетентности учителя является его готовность к разработке элективных курсов.

Чтобы уметь управлять сложной системой профильного обучения, будущий учитель должен обладать новым педагогическим мышлением. При этом, согласно положениям синергетики, он сам является сложной самоорга-

низирующей системой. И эта система только тогда способна справиться с решением проблемы, обладающей определенным известным разнообразием, когда она сама имеет еще большее разнообразие, чем разнообразие решаемой проблемы, или она способна создать в себе это разнообразие. Преподаватель профильных и элективных курсов должен не только обладать широкими и глубокими знаниями в своей предметной области, педагогике, психологии, других смежных науках, но и уметь быстро и эффективно пополнять эти знания, организуя на их основе процесс обучения [1]. Разработка авторского элективного курса требует владения методикой выбора темы, грамотного отбора и систематизации учебного материала, структурирования его содержания, подбора и разработки методического, программно-технического и дидактического сопровождения, разработки критериев оценки результатов; методикой и техникой экспериментальной работы.

Ведущей задачей учителя на современном этапе развития общества становится формирование ключевых компетенций учащихся, т.е. их готовности к использованию усвоенных знаний, умений и способов деятельности в реальной жизни. Для решения этих и сопутствующих им задач современный учитель должен уметь ориентироваться в последних достижениях педагогической теории, критически осмысливать новые подходы к образованию, творчески применять традиционные и новые педагогические технологии в процессе проектирования обучающей среды, максимально способствующей достижению целей обучения, модернизировать содержание своей деятельности посредством создания условий для самореализации своего творческого потенциала. В данной ситуации преподаватели испытывают потребность в расширении и обновлении своего методического инструментария, поиска новых педагогических условий и средств, обеспечивающих интенсификацию самостоятельной познавательной деятельности.

Одним из основных направлений совершенствования методической подготовки будущего учителя является создание современного вузовского курса теории и методики обучения предмету. В исследованиях В.В. Гузеева, В.М. Монахова и ряда других ученых рассматриваются проблемы внедрения инновационных подходов к методической подготовке будущего учителя. В то же время в практике обучения эти инновационные подходы используются фрагментарно, изолированно, что не приводит к реальным изменениям в качестве профессиональной подготовки учителя: для успешного формирования того или иного вида деятельности в процессе обучения обучаемый должен осуществлять деятельность, по своему психологическому содержанию адекватную формируемой (В.А. Байдак, А.А. Столяр, Л.М. Фридман и др.). Несмотря на то, что в педагогических исследованиях раскрываются факторы, принципы, условия процесса педагогической интеграции, ее прикладной аспект в методической подготовке учителя представлен недостаточно.

Чтобы созидательный потенциал образования использовался в полной мере, оно должно носить опережающий характер. Решение данной задачи невозможно без развития научного педагогического сознания – способности к восприятию, пониманию, осмыслению и предвосхищению явлений в образовательном процессе на основе представлений, знаний, установок, базирующихся на изучении свойств, законов и закономерностей возникновения и развития явлений в образовании [2].

Необходимость творческого подхода к решению педагогических задач предъявляет высокие требования к выпускникам педагогических вузов: для воспитания самоактуализирующейся личности, обладающей высоким творческим потенциалом, продуктивным творческим мышлением, необходимо развивать у студентов навыки методологической, проектировочной, исследовательской деятельности. Эффективность результатов обучения студентов во многом зависит от использования в их обучении современных педагогических технологий, прогрессивных методов обучения, привлечение студентов к участию реальной методической деятельности. Наиболее естественным для будущих учителей в данном случае является метод «погружения», когда в самом процессе обучения студенты становятся не только объектами образовательной деятельности, но и ее субъектами. Необходимым условием успешной подготовки высококвалифицированных специалистов является наличие в вузе мониторинга качества образования.

Главным направлением поисков в области высшего педагогического образования в настоящее время является интенсификация и оптимизация обучения. Первоочередной задачей педагогического вуза становится проблема разработки специальных подходов к структурированию личностно направленного вузовского обучения. В работах С.Г. Вершловского, В.И. Загвязинского, Д.М. Зембицкого, В.А. Кан-Калика, А.В. Петровского, М.М. Поташника определенно и четко намечена перспектива необходимости перехода от массовых способов формирования и развития педагогического профессионализма к индивидуальным. В исследованиях Е.В. Бондаревской на основе культурологического подхода обоснована основная характеристика современного учителя – педагогическая культура, выделены ее базовые компоненты, определяемые такими понятиями, как «педагогическая позиция», «культура педагогического мышления», «творческий характер педагогической деятельности»; предложен принцип ступенчатой, усложняющейся системы продолжения педагогического образования. В качестве научной базы по поиску наиболее эффективных форм структурирования этого процесса могут быть использованы исследования С.И. Архангельского, В.Б. Бондаревского, А.А. Вербицкого, В.В. Малева, З.Д. Жуковской.

Литература

1. **Богомолова, Е.В.** Теоретические основы подготовки учителя информатики в педвузе / Е.В. Богомолова. – <http://ito.edu.ru/2005/Troitsk/5/5-0-3.html>.
2. **Днепров, С.А.** Педагогическое сознание: теория и технологии формирования у будущих учителей: Монография / С.А. Днепров // Образование: исследовано в мире. – <http://www.oim.ru>.

ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СТРАТЕГИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ЧЕБАНОВ К.А.

*г. Невинномысск, Ставропольский край,
Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт*

В свете новых задач, поставленных перед российским образованием, реализация личностно ориентированного обучения и воспитания приобретает особую актуальность. Традиционная система обучения и воспитания, имевшая в своем основании дифференциацию знания, авторитарность, культуру полезности, уходит в прошлое, уступая личностно ориентированной системе обучения и воспитания, имеющей в своем основании гуманизм, интеграцию знания, диалогизм и культуру достоинства. Иными словами, традиционное понимание сущности и значимости образования как возможности овладения знаниями, умениями, навыками и подготовки человека к жизни вытеснено взглядом на образование как на становление человека, обретение им себя, своего человеческого образа, раскрытие неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала.

Идея личностно ориентированного подхода в образовании не нова. В той или иной мере она используется во всех дидактических системах: «интерес» у И.Ф. Гербарта, «стремления» у К.Д. Ушинского, «намерение» у П.Ф. Каптерева отражают давнее, эмпирически установленное представление педагогов об учении как деятельности, как реализации определенных жизненных устремлений личности. Ориентация на личность обучающегося, понимание невозможности осуществления образовательных целей без ее участия действовала как невербализированная, отчетливо неосознаваемая норма педагогической деятельности, причем задолго до того, как были проведены фундаментальные исследования роли личностного фактора в обучении (А.Н. Леонтьев, Дж. Бруннер и др.). Изменение направления вектора движения «не от педагогических воздействий к ученику, а от самого ученика к этим воздействиям» мы можем увидеть в разные времена, в разных обществах, начиная

от античности и до современности.

Таким образом, личностно ориентированное образование можно рассматривать как закономерный этап развития гуманистического направления в мировой педагогике. Его теоретические предпосылки созданы зарубежной гуманистической мыслью, а также русской классической педагогикой, которая, будучи органической частью духовной культуры российского общества, стремилась привнести ее идеалы и ценности в образование и воспитание.

В русской постклассической педагогике были сформулированы принципы связи образования и культуры (С.И. Гессен), целостности образовательного процесса, единства типа культурных впечатлений, поддержки индивидуальности (В.В. Розанов), свободы (Н.И. Бердяев), приоритета воспитания перед обучением (В.В. Зеньковский) и другие положения, вытекающие из понимания образования как культуросообразного процесса. Основываясь на этих положениях, образование стали рассматривать как часть культуры, которая питается ею и влияет на ее сохранение и развитие через человека. Было признано, что поведение человека с самого раннего возраста регулируется принятыми в данной культуре ценностями, нормами, традициями, правилами. Понятия «культура» и «образование» тесно связаны друг с другом. Культурный человек – это образованный человек, воспитанный на основе образа человека, идеала данной культуры. Образование как обучение, воспитание, формирование является основной культурной формой человеческого существования, оно лежит в его основе. Без передачи культурных образцов и способов взаимодействия человека с миром, осуществляемых в образовательном пространстве, невозможно представить себе человеческую жизнь.

Формируемая механистическая и детерминистическая картина мира определяла и поддерживала преимущественно технократическую картину мышления. Принципы и цели образования определяли и методы обучения, они были ориентированы на передачу готовых знаний и методов решения задач. Они в основном были известны преподавателю и имели преимущественно однозначное решение.

Следствием такой парадигмы образования была разъединенность гуманитарной и научно-технической составляющих содержания образования, что, в свою очередь, приводило к разорванности духовности и профессионализма. Анализ традиционной для российского образования парадигмы показывает, что его смысловая задача – познание человеком существующего мира.

В отличие от традиционной, личностно ориентированная парадигма образования переносит акцент на целенаправленное преобразование человеком мира и самого себя. В ее основе лежит природная предрасположенность человека к творчеству, гуманистические принципы, которые центрированы на духовности человека, на его нравственных оценках.

В центре внимания личностно ориентированного образования – личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей, открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный выбор в разнообразных ситуациях. Именно достижение личностью таких качеств провозглашается главной целью образования в отличие от формализованной передачи ученику знаний и социальных норм в традиционной технологии. Своеобразие парадигмы целей личностно-ориентированных технологий заключается в ориентации на свойства личности, ее формирование, ее развитие не по чьему-то заказу, а в соответствии с природными способностями.

И.С. Якиманская выделяет следующие позиции, являющиеся, на наш взгляд, важными для осмысления феномена личностно ориентированного обучения, его проектирования и реализации в практике:

- личностно ориентированное обучение должно обеспечивать развитие и саморазвитие личности ученика, исходя из выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности;

- образовательный процесс личностно ориентированного обучения предоставляет каждому ученику, опираясь на его способности, склонности, интересы, ценностные ориентации и субъектный опыт, возможность реализовать себя в познании, учебной деятельности, поведении;

- содержание образования, его средства и методы подбираются и организуются так, чтобы ученик мог проявить избирательность к предметному материалу, его виду и форме;

- критериальная база личностно ориентированного обучения учитывает не только уровень достигнутых знаний, умений, навыков, но и сформированность определенного интеллекта (его свойства, качества, характер проявлений);

- в данном контексте традиционное обучение не может быть ведущим в целостном образовательном процессе. Значимыми становятся те составляющие, которые развивают индивидуальность ученика, создают все необходимые условия для его саморазвития, самовыражения;

- личностно ориентированное обучение строится на принципе вариативности, т.е. признании разнообразия содержания и форм учебного процесса, выбор должен осуществляться учителем-предметником, воспитателем с учетом цели развития каждого ребенка, его педагогической поддержки в познавательном процессе, затруднительных жизненных обстоятельствах.

В этих позициях ярко выражена психологизация обучения, приоритет интересов и потребностей ребенка и идея саморазвития его личности.

Личностно ориентированное обучение, по мнению В.А. Петровского, должно иметь свою теорию и практику дидактики. В основе его подхода три основополагающих позиции: вариативность моделей обучения; синтез интеллекта, аффекта и действия; приоритетность старта.

Практика внедрения личностно ориентированного образования в реальной школе предполагает выделение определенных приоритетов. По мнению А.А. Мункуевой, таким приоритетом является создание педагогических условий, как совокупности субъектов, способов и средств, организованных под специфические цели детоцентристской образовательной системы, как педагогической основы осуществления личностно-ориентированного образования. Для успешного функционирования такой системы необходимым педагогическим условием является создание гибкой обучающей среды, включающей учебное пространство, время и организаторов учебной деятельности (администрацию, учителей, воспитателей и т.д.). Обеспечение ценностного единства социума школы ученый считает важнейшим педагогическим условием реализации личностно ориентированного образования. При осуществлении концепции основным процессуальным педагогическим условием является разработка технологий личностно ориентированного образования, которая остается еще во многом исследовательской.

Роль учителя в условиях личностно ориентированного образования не может ограничиваться лишь передачей определенной системы знаний, ему необходимо содействовать формированию генеративных, порождающих структур мышления и поведения учащихся, он должен уметь рассматривать проблему с различных точек зрения, соблюдать принцип плюрализма, принципы равенства и диалогизма; обладать творческой инициативой, развитыми педагогическими способностями и умениями.

КОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ РАЗВИТИЯ ПЕРСОНАЛА СОВРЕМЕННЫХ КОРПОРАЦИЙ

БАБИЛУРОВА Н.Г.

г. Екатеринбург, НОУ «Учебный центр Уралмашзавода»

Время – категория необычайно подвижная: оно то замедляет ход и останавливается, то стремительно несется вперед. Сегодня, в начале XXI века, порой кажется, что «завтра было уже вчера». Сегодня время требует перемен, в мире бизнеса особенно. Почему? Бизнес в настоящее время – это:

1. Бесперывная разработка и внедрение новых технологий, в связи с этим возрастают объемы потребляемых информационных потоков, усиливается роль личности в управлении.

2. Эффективный менеджмент, где происходит своего рода «переоценка ценностей»: от управления эффективностью к управлению процессами изменений; от методов стимулирования к системе мотивации персонала; от ру-

ководства к лидерству; от функции к процессу; от конкуренции к сотрудничеству и кооперации; от иерархического мышления к системному.

3. Систематическое обучение, в связи с этим развитие персонала понимается как развитие личности, как бизнес-процесс, который должен неизменно совершенствоваться.

Именно поэтому аксиомой в деловом мире планеты стало утверждение: успешная корпорация – это постоянно обучающаяся корпорация. Все чаще термин «обучающаяся организация» привлекает внимание менеджеров, консультантов, преподавателей и исследователей. Времена одиночек-управленцев уходят, в будущем будут преуспевать организации, которые используют на всех уровнях управления менеджеров, способных обучаться и предвидеть изменения процессов, создающих сценарий завтрашнего дня.

В современных условиях корпорация должна быть, прежде всего, мобильной, собирающей и быстро перерабатывающей информационные потоки, корпорация должна быть обучаемой:

- Обучение (традиционно) – это процесс накопления информации в предметной области через формальное образование (вузы, курсы, учебные программы);

- Обучающаяся организация – организация, которая целенаправленно создает условия для постоянного обучения и совершенствования индивидуального мастерства всех работников и тем самым находится в процессе самосовершенствования (Х. Виссема).

Пути перехода к обучающейся организации:

1. Создание системы корпоративного развивающего обучения через различные форматы: а) корпоративный университет, или учебно-исследовательский центр, или научно-исследовательская организация; б) приглашение независимых консультантов по корпоративному развитию; в) сотрудничество с традиционными учебными заведениями на договорной основе.

2. Разработка и реализация системы мероприятий по созданию общих ценностных ориентиров как для высшего руководства корпорации, так и для рядовых сотрудников.

В основе перехода к обучающейся организации лежит принцип: «Что мы имеем и что мы можем себе позволить». При этом необходимо учитывать специфику деятельности организации, объемы ее роста и рыночные перспективы. Идеальным решением для корпорации может стать создание Корпоративного Университета, объединяющего мощные научные ресурсы и практический опыт организации.

Современный менеджмент немислим без постоянного обучения, которое обеспечивает как мобильность отдельных, ключевых менеджеров, так и стратегию всей корпорации в целом. Спроси любого руководителя: «Что Вы

считаете наиболее важным в настоящий момент?» И он ответит: «Владеть информацией». Спроси любого нацеленного на успех специалиста: «Что Вы считаете наиболее важным в настоящий момент?» И он ответит: «Владеть информацией». Поэтому предприятие будет изыскивать средства и возможности для перехода в постоянно обучающуюся организацию.

Для этого необходимы следующие условия: 1) осознание потребности в обучаемом и развивающемся персонале; 2) осознанный выбор руководством предприятия учебного формата; 3) наличие соответствующей кадровой политики и организационной культуры (инвестиционная кадровая политика); 4) высококвалифицированные специалисты по организации обучения.

Главной задачей корпоративного обучения является запуск механизма саморазвития персонала. Для этого в процессе обучения осуществляется: а) формирование управленческих команд; б) апробация управленческих механизмов решения новых задач; в) формирование новой корпоративной культуры; г) обеспечение потенциала профессионального роста; д) развитие ключевых компетенций.

Результатом обучения станет рост ценности и стоимости персонала, конкурентоспособность предприятия и его готовность к проведению преобразований.

Перечислим основные принципы корпоративного развивающего обучения (Табл. 1):

Таблица 1

Принципы корпоративного развивающего обучения

1. Реальность	Обучение действием (включено в реальную деятельность) и приносит практическую пользу
2. Ориентация на внутренние ресурсы	На имеющиеся в наличии личностные и командно-групповые ресурсы
3. Коллективность	Групповое обучение, проходящее через коллективное мышление и выработку совместных решений (эффект мозгового штурма, в результате – снижение сопротивляемости изменениям)
4. Активность	Реализация обучения через личностное практическое действие
5. Деятельностный подход	Обучение обеспечивает высокий уровень самостоятельного принятия решений на конкретном рабочем месте

Эффективность системы корпоративного обучения определяется показателями экономической, а также методической (технологической) эффективности. Основными показателями, интересующими собственников, является экономическая эффективность, которую возможно рассчитать и определить:

1. Соотношение затрат к ожидаемым от обучения результатам (например: овладение технологией «Бережливого производства» приводит к снижению простоев оборудования, к улучшению организации труда и повышению зоны ответственности, отсюда экономический эффект в виде повышения вы-

работки и совершенствования карты стоимостного потока и, как следствие, создание конкурентоспособного продукта).

2. Реальное снижение текучести кадров: обучение и развитие персонала, включенное в систему ценностей предприятия и работника, устраняет дефицит кадров, меньше средств тратится на привлечение нового персонала;

3. Эффективно изменяется KPI и, как следствие, влияет на эффективность бизнес-процессов.

Методическая эффективность корпоративного обучения измеряется: 1) повышение уровня профессиональных компетенций в процессе и в результате обучения; 2) ускорение режима освоения и анализа поступающей информации; 3) формирование системного мышления у обучаемого персонала; 4) переход из состояния «человек – функция» к состоянию «человек – бизнес – процесс».

Внутрифирменное корпоративное обучение направлено на развитие персонала и решение стратегических задач предприятия, главной задачей организации такого обучения является обеспечение готовности предприятия к организационным преобразованиям.

Что касается проблемы выбора формата корпоративного обучения – корпоративный университет, консалтинговое сопровождение или собственный учебный центр, то, разумеется, мнения могут быть разными. Однако мы склоняемся к преимуществам формата собственного учебного центра как наиболее перспективной методологии в реальных условиях российских производственных предприятий.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПОТРЕБНОСТИ ЛИЧНОСТИ

ВАКУЛИЧ Н.Р.

г. Саратов, Институт дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

По мере дальнейшего реформирования социально-экономических и политических институтов общества формируется мотивация, поведенческие и оценочные образцы, отражающие насущную необходимость современного периода развития. Именно образование должно стать тем фундаментом развития общества, способствующим включению каждого члена социума в изменившуюся структуру экономического, политического и социокультурного пространства.

Принцип непрерывности, являющийся краеугольным в конструировании новой парадигмы образовательной системы, позволяет выстроить мо-

бильную систему, способствующую получению профессионального образования на различных уровнях: среднем, высшем, послевузовском, дополнительном, формируя условия для образования каждого человека для всех уровней его интеллектуального, духовного и физического развития на всех возрастных этапах его жизнедеятельности.

Дополнительное профессиональное образование является разветвленной образовательной системой, обеспечивающей в условиях высокой нестабильности внешней среды и перманентной трансформации основных структурных составляющих общества, сохранение единого образовательного пространства, позволяет реализовывать гибкую систему образовательной траектории, оказывающую креативное влияние на процессы культурного обновления духовной жизни.

Креативная реализация социального заказа на дополнительные профессиональные образовательные услуги способна на качественно новом уровне решить ряд задач, стоящих перед системой образования в целом и особенно перед системой дополнительного профессионального образования как сверхмобильной и гибкой, позволяющей применить вариативный подход и наиболее полно удовлетворить запросы рынка.

В процессе обучения разрабатываются вариативные по содержанию образования и направленности обучения дополнительные профессиональные образовательные программы, обеспечивающие потребности трудоспособного населения. Программы дополнительного профессионального образования способны обеспечивать подготовку специалистов к решению задач, направленных на модернизацию всех сфер жизнедеятельности.

Для креативной трансформации деятельности системы дополнительного профессионального образования в новых условиях приоритетным является маркетинговый подход на содержательном, организационном и технологическом уровнях.

Организация учебного процесса, выстроенного в парадигме маркетингового подхода, предполагает входную диагностику, корректирующую содержательную доминанту программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации; вариативные квалификационные работы; учет индивидуальных потребностей слушателей при выборе тематики работ в процессе творческой самообразовательной деятельности; перманентное консультирование слушателей, тьюторское сопровождение образовательной деятельности; образовательные программы, включающие разноуровневые тематические блоки для работы со слушателями с различной подготовкой; постоянный мониторинг образовательной деятельности, корректировку образовательных программ в соответствии с результатами анализа мониторинга.

Гибкость и вариативная наполняемость модели взаимодействия позволит удовлетворить дифференцированные потребности слушателей, учесть

исходный уровень их профессиональной подготовленности с учетом отраслевых и региональных особенностей.

Важным элементом современного уровня повышения квалификации и переподготовки специалиста является самоопределение слушателя относительно содержания образования и выстраивание на этой основе индивидуальной программы обучения, персональной траектории движения к намеченной цели.

Условиями и способами реализации компетентного подхода к личностно-ориентированному обучению слушателей должна быть: разработка разноуровневых, сквозных, ступенчатых, преемственных по содержанию вариантов дополнительных профессиональных образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации с возможной корректировкой их в начале обучения в соответствии с запросами, профессиональными проблемами, потребностями слушателей; включение в основной учебно-тематический план набора модульных блоков по выбору и проблемных семинаров; разработка слушателями проектов совершенствования своей деятельности; организация работы малых творческих групп; повышение квалификации по индивидуальным творческим планам; индивидуальным образовательным маршрутам.

Качественным показателем обучения является достижение слушателями действительно высоких результатов в профессиональной деятельности, ее трансформация, возможность длительного использования новых знаний, появление потребности в непрерывном образовании; комплексное представление о себе как о личности и специалисте, усиление кризисности своей профессиональной жизни; рефлексия на себя в профессии и на саму систему дополнительного профессионального образования, удовлетворенность ее результатами; сохранение собственной индивидуальности при усвоении аналогичного опыта; преодоление издержек профессии и деформации личности, а также устранение штампов, стереотипов в профессиональной деятельности.

Успешность реализаций программ повышения квалификации зависит от эффективности используемых методов и технологий преподавания. Важную роль в повышении эффективности обучения играет мониторинг образовательного процесса в виде «предварительной» и «итоговой» диагностики. «Предварительная» диагностика, которая проводится в начале процесса обучения, помогает определить мотивацию слушателей и выявить идеальную модель содержания образования.

«Итоговая» диагностика, завершающая этап повышения квалификации, позволяет выяснить, степень удовлетворенности организацией обучения, оценить содержательный аспект подготовки и при необходимости провести корректировку данной образовательной программы с учетом интересов потенциальных потребителей образовательных услуг.

Мониторинг, проводимый в Институте дополнительного профессионального образования СГУ, обычно проходит в форме анкетирования слушателей. Анализ результатов мониторинга позволяет выделить следующее:

- слушатели, прошедшие обучение по программам повышения квалификации РО, отмечают хороший качественный уровень образовательных программ, форм и методов их реализации;

- вместе с тем многие слушатели отмечают хорошую практико-ориентированность программ подготовки;

- особый интерес у слушателей различных видов обучения вызывают дисциплины психолого-педагогической подготовки, причем очевидна потребность получения информации прикладного характера;

- важным компонентом любой подготовки слушатели считают курсы, позволяющие освоить новые методики деятельности в сфере своих профессиональных интересов.

Несмотря на значительные позитивные сдвиги в деятельности системы дополнительного профессионального образования в регионе, существует ряд сложностей, оказывающих негативное влияние на процесс дальнейшего развития и повышения качества профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Одной из причин этих сложностей, характерных для всей современной системы образования, является отсутствие теоретического обоснования процесса духовно-нравственного становления личности как единого, неразрывно совершающегося в различных сферах жизнедеятельности.

Тем не менее в ходе сложных, противоречивых, мучительных исканий, которые проходит человек в процессе своей социальной и культурной идентификации, именно образование способно оказать существенную помощь.

Для наиболее ясного, четкого и гармоничного включения в социум человеку необходимо иметь определенный комплекс знаний и представлений. Система дополнительного профессионального образования, базируясь на гуманистической парадигме, способна помочь человеку найти себя, наиболее безболезненно адаптироваться к окружающему миру, приобрести навыки, позволяющие соответствовать потребностям современного рынка труда, в конечном счете формируя такой комплексный феномен, как личность, поможет выявить нетривиальные пласты его бытия, креативно позиционируя внутреннее пространство в окружающей человека макрокосм.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

НОВОСЕЛЬЦЕВА Г.А.

г. Екатеринбург, Екатеринбургский электромеханический колледж

Уж так устроено в России испокон веков: принял решение – будь добр реализуй его, причем во что бы то ни стало. Присоединение к Болонской декларации привело к необходимости реформирования отечественного образования, точнее ускорило процесс, потому как необходимость назрела давно. Другой вопрос – как это делается.

С одной стороны, широкой общественности известно, что Россия подписала декларацию и реформы начались, о чем свидетельствует Федеральная целевая программа развития образования на 2006–2010 годы, с другой стороны, та же общественность лишь приблизительно представляет себе суть реформ, но Министерству образования необходимо отрапортовать, что «процесс пошел» – мы так воспитаны, и изменить сознание пока не получается. Мы привыкли к односторонней связи Федеральных органов с региональными учебными заведениями и, к сожалению, знаем, что все новации и инновации возможны только с одобрения или разрешения «сверху», а поэтому приступили к перекраиванию образовательного процесса. Это наша интерпретация Болонской декларации, в которой, кстати, оговаривается «принятие полного уважения к диверсифицированным культурам, языкам, национальным системам образования и университетской автономии» и высказывается надежда на то, что университеты будут способствовать «успеху нашей попытки». Другими словами, документы Болонского процесса – это не инструкции к применению, а приглашение к творческому инновационному процессу, возможность по-новому взглянуть на свою, сформированную и проверенную временем систему образования: «жизнеспособность и эффективность любой цивилизации могут быть измерены привлекательностью, которая ее культура имеет для других стран».

В Программе развития образования на 2006–2010 годы сформулированы актуальные, четкие, обоснованные цели, такие, как «развитие фундаментальности и практической направленности образовательных программ, формирования системы непрерывного образования, рост общего объема научно-исследовательских работ» и т.д., при этом образовательное учреждение выступает в качестве объекта реформирования. Наверное, так оно и есть или должно быть. Но «рост числа обучающихся», «удельный вест численности...» возможны только при условии активной, личностно осмысленной и целенаправленной деятельности преподавателей и студентов, управленцев и сотрудников – субъектов образования, которые должны понимать, зачем и ка-

ким образом они должны увеличить «долю доходов, получаемых от предпринимательской и иной приносящей доход деятельности». До сих пор сложно осознается мысль о коммерциализации образования и выражение «образовательная услуга» воспринимается как скрытое пренебрежение или оскорбление, потому что в нашем постсоветском сознании учение – это залог будущего, это ценность, которая не соотносима с денежным эквивалентом. Но жизнь не стоит на месте, меняется отношение людей ко многому, но не по приказу: термин «болонизация» образования – красноречивое этому подтверждение. Сегодня «начало масштабных преобразований и экспериментов» вызывают, по меньшей мере, опасение, к сожалению, потому что Болонская декларация ставит целью предоставление гражданам «необходимой осведомленности для противостояния вызовам нового тысячелетия вместе с пониманием общности ценностей и принадлежности к общему социальному и культурному пространству».

Одним из ожидаемых результатов реализации Программы развития образования на 2006–2010 являются изменения в системе дополнительного образования взрослых, которые «позволят переподготовить в 1,3 раза больше граждан в возрасте 25–65 лет по сравнению с 2005 годом». И действительно, с недавнего времени мы стали свидетелями несколько хаотичного, но бурно протекающего процесса послевузовского образования. Различные образовательные учреждения предлагают широкий спектр программ личностного роста, повышения квалификации и переподготовки, дающих реальную возможность специалистам определить «личностную образовательную траекторию».

Овладение знаниями, навыками, умениями по инициативе самого обучающегося в отношении предмета знаний, объема и источника познания, установления продолжительности и времени проведения занятий, а также выбора форм удовлетворения познавательных интересов и потребностей и должно быть организовано в различных форматах, преследующих свои, специфические, образовательные цели, способствующие карьерному росту обучающихся. Однако до недавнего времени понятия «карьера» и преподаватель были несовместимы: учительство, в широком смысле, деятельность бессребренников, энтузиастов своего дела (судя по зарплате, так оно и есть), и карьерный рост ограничен рамками трех квалификационных категорий. Таким образом, карьера преподавателя как «продвижение по службе» весьма условна, однако как «общая последовательность этапов развития человека», как динамика профессиональной мотивации и развитие личностных способностей, целенаправленная реализация возможностей – реальна.

В этой связи представляется целесообразным создание акмеологических условий для определения образовательной траектории специалиста уже на ранних этапах его профессиональной деятельности. На первом этапе про-

исходит актуализация полученных в образовательном учреждении знаний, поиск собственного стиля работа, осознание приоритетных направлений деятельности. И именно на этом этапе возможно планирование карьерного роста, целеполагающее построение «лестницы успеха». В преподавательской деятельности это может быть продвижение в области педагогического менеджмента либо качественное совершенствование специалиста, обозначенное фактами присвоения очередной квалификационной категории, это может быть и движение от школьного образования до вузовского и бизнес-образования. Но, несомненно, любое направление личностного и профессионального роста должно сопровождаться постоянным самообразованием и доступным профессиональным образованием различных форматов, предполагающим различные источники финансирования, что создаст условия для возникновения здоровой конкуренции.

Однако в настоящее время при столь плачевном и унижительном уровне заработной платы преподавателя говорить о конкуренции не приходится. Федеральная Программа развития образования на 2006–2010 годы одной из своих целей ставит «совершенствование экономических механизмов в сфере образования» и обозначает «общий объем финансирования Программы в ценах соответствующих лет составляет 61952,35 млн. рублей», но практика не одного десятилетия подсказывает: спасение утопающих – дело самих утопающих. Ресурсы для возрождения российского образования есть. Один из них – педагогический менеджмент, в центре которого идея «соуправления» обучающего и обучаемого, создание атмосферы, способствующей раскрытию творческих потенций человека, формирование конкурентоспособного специалиста, моделирование ситуации взаимозаинтересованности: оптимальное управление предполагает бережное отношение к человеку, только тогда он союзник. В этом случае особое значение приобретает обучение самоменеджменту как основе профессионального роста специалистов.

Кроме того, экономика и бизнес в настоящее время определяют собственные интересы и крайне заинтересованы в развитии образования, в росте качества человеческого капитала как условия стабильного развития общества, поскольку в настоящее время макроэкономическая ситуация в правовом, политическом, экономическом и социальном аспектах остается неясной. Более того, по их мнению, в течение последующих 50 лет объем трудовых ресурсов сократится вдвое (с 87 млн. человек – 60 % от всего населения страны до 43 млн. человек – 48 %). Это означает, что основой устойчивого экономического роста может быть только повышение качества человеческого капитала, прежде всего, повышения общего уровня профессиональной квалификации населения, повышении показателей здоровья и снижения смертности в трудоспособных возрастах, изменения уровня и образа жизни людей. Часть из представленных задач может быть решена с помощью системы образования,

в частности за счет внедрения регионального государственного заказа на услуги профессиональных образовательных учреждений. Ориентация на конкретные проблемы промышленности и экономики позволит высшему образованию выпускать востребованных, а значит, конкурентоспособных специалистов. Именно на рынке труда проявляется истинная потребительская стоимость и уровень качества предоставляемого образования.

Сегодня профессиональные образовательные учреждения выпускают специалистов «в никуда», не участвуют в сделках купли-продажи рабочей силы на рынках труда и не получают в результате таких сделок прямой материальной выгоды, хотя прямая заинтересованность субъектов учебно-воспитательного процесса в конкурентоспособности специалиста, несомненно, способствует повышению качества образования. Условия найма выпускников предприятиями и организациями различных отраслей экономики, их дальнейшая карьера служат косвенными показателями деятельности, влияют на престиж, увеличение притока абитуриентов, упрочение конкурентного положения среди других образовательных учреждений.

Согласно документам Болонского процесса, обязательным становится обучение и профессиональная подготовка в течение всей жизни, но это и требование времени, и обязательное условие формирования конкурентоспособного специалиста. Сохранение специфики и лучших традиций российского образования и ориентация на конкретные потребности рынка труда – это реальный путь оптимального вхождения России в единое образовательное пространство Европы.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАДРОВ

ОСТРОЖНАЯ Е.Е.

*г. Краснодар, Краснодарский кооперативный институт
(филиал) Белгородского университета потребительской кооперации*

От эффективности функционирования системы высшего профессионального образования, качества и интенсивности подготовки квалифицированных кадров в высшей школе во многом зависит будущее государства. После изменения экономических отношений в России, связанных с переходом от плановой экономики к рыночной, изменилась идеология в системе образования. Это сказалось на российском образовании. Не так давно отечественная система образования считалась одной из лучших в мире, и российские специалисты были востребованы на мировом рынке труда. Теперь выяснилось, что российское образование значительно уступает по качеству ряду западных

стран. Это положение неприемлемо для России, так как она конкурирует с рядом мировых держав в различных отраслях экономики.

В чем же проблема снижения качества профессиональной подготовки специалистов в России? Она оказалась в том, что Россия значительно отстала от развитых стран в переходе к новым экономическим отношениям. Рыночные отношения в стране еще не задействованы полностью, возможности государственного финансирования вузов очень ограничены, медленно модернизируется высшая школа.

Для устранения этих проблем в переходный период развития страны необходимо решать социальные и экономические проблемы не за счет экономики на профессиональной школе, а на основе ее опережающего развития, рассматриваемого как вклад средств в будущее страны, в котором участвует государство, общество, учреждения, предприятия, организации и граждане. В этой связи необходимо обеспечить опережающий рост затрат на образование и усиление стимулирования качества и результативности педагогического труда.

В XXI веке в мировой экономике главенствуют наукоемкие технологии, что требует подготовки высококвалифицированных кадров. Для воспитания таких необходимо реформировать профессиональное образование согласно новым тенденциям, таким, как глобализация образовательных процессов, введение инновационных технологий в организацию учебного процесса, методы обучения и контроля знания, предоставление права профессиональным учебным заведениям расширять границы образовательных стандартов в зависимости от требований предприятий-работодателей и т.д. Это возможно, если реализовать меры по повышению требований к качеству профессионального образования – проведение переаттестации всех образовательных программ в области экономики, права и менеджмента, укрепление материально-технической базы и инфраструктуры профессиональных образовательных учреждений, организации механизма взаимосвязи профессиональных учебных заведений различных уровней с работодателями и др.

Результатом повышения качества профессионального образования будет востребованность специалистов различных специальностей на рынке труда. Для обеспечения рынка труда необходимо вернуться к системе постоянного мониторинга текущих и перспективных потребностей рынка труда в кадрах различной квалификации, в том числе с учетом международных тенденций, и не допускать перенасыщения рынка невостребованными кадрами, что, в конечном счете, всегда приводит к пополнению численности безработного населения.

В соответствии с потребностями рынка труда необходимо выстроить оптимальную систему многоуровневого профессионального образования. Это позволит не перенасыщать рынок специалистами, имеющими высшее про-

фессиональное образование, а готовить специалистов, имеющих начальное и среднее профессиональное образование.

Конкуренция на рынке труда в настоящее время значительна, однако вакансий много. Несмотря на это, более 35 % выпускников высших профессиональных учебных заведений (особенно экономических специальностей) безработные. Статистика показывает, что после окончания даже престижных вузов их выпускники вынуждены доучиваться или переучиваться на производствах или в учебных центрах.

Для отслеживания результатов качества подготовки специалистов и их трудоустройства необходимо создать эффективную систему содействия трудоустройству выпускников, которая включала бы исполнение социального заказа государственных, муниципальных и частных учреждений и предприятий на контрактную целевую подготовку высококвалифицированных специалистов начального, среднего и высшего звена.

В настоящее время образование в России неразрывно связано с наукой. Это означает, что оно становится движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности потенциала страны.

Все качества системы профессионального образования РФ эффективны, если она охватывает образованием необходимого уровня большую часть нуждающегося в нем населения страны. Не секрет, что с введением платного профессионального образования, снижением в стране количества бюджетных профессиональных учебных заведений, доступность среднего и высшего профессионального образования для населения снизилась.

Сейчас в России идет интенсивный процесс модернизации системы профессионального образования: развивается, хоть и не так интенсивно, как хотелось бы, система государственного бюджетного образования, негосударственная система платного образования, спектр образовательных услуг, предоставляемых государственными вузами, появляются новые специальности (например, сервис), внедряется многоступенчатая система высшего образования.

Государственные профессиональные учебные заведения только за счет внебюджетных фондов в условиях рыночной экономики могут достойно выполнять свою образовательную и научную миссию в обществе. А это говорит о том, что механизм государственного финансирования профессионального образования нуждается в модернизации.

Профессиональное образование различного уровня не может развиваться изолированно от тех структур, для которых оно готовит специалистов. Немаловажно решить вопрос взаимодействия профессиональных учебных заведений с работодателями – предприятиями и организациями различной формы собственности. Их задача – получить специалистов, имеющих необходимые профессиональные знания и любовь к своей профессии, которые в

минимальные сроки и с минимальными потерями для предприятия смогли бы включиться в производственный процесс. Многие работодатели готовы взаимодействовать с учебными заведениями, возмещая затраты на подготовку специалистов, одновременно требуя расширения границ стандартных образовательных программ за счет включения в учебный процесс региональной или корпоративной компоненты. Права расширять границы стандартных образовательных программ профессиональные учебные заведения не имеют. Так как требования к выпускникам по различным группам специальностей становится более жестким, необходимо дать права профессиональным учебным заведениям расширять границы стандартных образовательных программ с учетом пожеланий будущих работодателей, но при этом должен существовать связующий механизм, который бы регулировал отношения между профессиональным учебным заведением различного уровня и предприятием-работодателем.

Этот механизм позволит отслеживать динамику изменений требований работодателя к качеству подготовки специалиста путем своевременных корректировок учебных планов специальностей, выработки рекомендаций профессорско-преподавательскому составу по конкретным вопросам курсов лекций, семинаров, практических занятий, что повысит дисциплину и ответственность студентов за проделанную работу. Такой подход позволит студентам не поступать в профессиональное учебное заведение «за дипломом», а идти туда за получением знаний. Контакты системы профессионального образования различного уровня и действующего производства реального бизнеса будут стимулировать профессиональный рост профессорско-преподавательского состава. Выпускникам при этом будет гарантировано трудоустройство по избранной специальности с перспективой карьерного роста.

При модернизации профессионального образования по европейскому образцу необходимо сохранить специфику системы российского образования, исходя из политической ситуации, исторического и национального опыта. Принимая как объективную реальность процесс глобализации в профессиональном образовании и направленность его на европейское, нужно не ломать, а сохранять все лучшее из национального опыта и решать вопрос о соотношении мировых тенденций и особенностей национальной системы образования. Только так можно обеспечить социальную эффективность профессионального образования, повысить профессиональную квалификацию населения, признать профессиональное образование как приоритетное направление развития образовательной системы России.

РАЗДЕЛ 2

СОДЕРЖАТЕЛЬНОЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНТЕГРАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПОДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

БОГОВАРОВА В.А.

*г. Казань, Академия социального образования
(Казанский социально-юридический институт)*

Социально-экономические условия предъявляют новые требования к выпускнику вуза. Сегодня от выпускника вуза как компетентного специалиста недостаточно того, что он знает, какими он владеет умениями и навыками. Любой профессионал сегодня оценивается по умению выстраивать деловые отношения с руководством, коллегами, защищать и отстаивать интересы своего профессионального сообщества, т.е. обладать корпоративной культурой.

В практике профессионального образования в условиях негосударственного вуза создается ценнейший опыт, который теоретически осмысливается. Так, выявляются закономерности научно-методического обеспечения процесса подготовки компетентного специалиста, учет которых позволяет технологизировать его, сделать реальным и результативным.

Под компетентностью специалиста с высшим профессиональным образованием мы понимаем способность студента, а затем и специалиста, на уровне личностной и профессиональной готовности реализовать свой потенциал для осуществления продуктивной деятельности в профессиональной сфере на основе проявления личной ответственности за результаты деятельности и необходимость ее постоянного совершенствования.

Главной, ведущей задачей организации учебно-воспитательного процесса в вузе становится реализация компетентностного подхода к подготовке специалиста на основе инновационных образовательных технологий. Разрабатывается модель компетентностного типа профессионала, которая строится на основе психолого-педагогической теории, позволяющей грамотно выстроить научно-методическое обоснование этого процесса. Эта модель должна ориентироваться не только на учебно-операциональные, но и социально-нравственные компоненты в деятельности студентов. Кроме того, она должна быть технологически реализуемой и позволять расширять образовательное пространство для разработки конкретных проектов обучения. В этой модели особо следует выделить компетентности специалиста. На наш взгляд, эта модель может включать пять групп компетенций: информационная, корпоративная, личностная, операциональная, рефлексивная.

В связи с этим на факультете психологии и педагогики ведется работа по изучению возможностей предметных дисциплин в формировании и становлении компетентности специалиста. Мы считаем, что в учебный процесс, реализуемый на факультете педагогики и психологии при подготовке специалистов, необходимо включить систему методов контекстного обучения.

Особенностью контекстного обучения в вузе является включение в предметное и социальное содержание усваиваемой профессиональной деятельности различных инновационных форм и методов обучения. Мы считаем, что систему контекстного обучения необходимо строить на основе трех важнейших концептуальных положений: 1) понимания влияния предметного и социального контекста будущей профессиональной деятельности на процесс и результаты учебной деятельности студента; 2) творческого использования идей субъектно-деятельностной теории, согласно которой строить обучение необходимо на основе субъектного взаимодействия; 3) на основе использования форм и методов активного обучения.

В русле контекстного обучения формирование компетентности следует рассматривать как развитие качеств специалиста по творческому использованию теории в практике. Необходимо пересмотреть стратегию профессионального образования в негосударственном вузе, особенно следует учесть уровень мотивации и потребностей студентов негосударственного вуза.

На факультете педагогики и психологии, особенно по специальности «педагог-психолог» в связи с ее низким рейтингом, используются две условные модели обучения: модель обучения способных студентов с высокой мотивацией учения и модель обучения студентов с низкой мотивацией.

Для первой категории студентов разрабатывается система максимально необходимых методов контекстного обучения, а для второй категории студентов – система минимально необходимых методов контекстного обучения. Система названа минимально необходимой не в силу уменьшения роли ака-

демических знаний, а для увеличения активной, познавательной деятельности студентов и повышения уровня их мотивации. Например, для студентов младших курсов по специальности «педагогика и психология» разработан проект «Введение в специальность», который включает наряду с предметом Госстандарта – «Введение в психолого-педагогическую деятельность» и такие предметы, как «Основы научной работы», «Психология субъекта в образовании», «Введение в психологию человека» и др. Студенты уже в первом семестре получают творческие задания по подготовке рефератов, эссе, направленные на формирование рефлексии и осознанного отношения к учебному предмету. Для обучения конспектированию в ходе лекции используются печатные основы, инструкции для подготовки к семинарским занятиям, творческие задания для Интернет-поиска информации и т.д. При этом даже самая небольшая по объему тема из любого предмета содержит точки соприкосновения с жизненным опытом студентов и является основой содержания дисциплин на старших курсах. Система домашних заданий для студентов представлена на нескольких уровнях сложности, обязательном, желательном и повышенном уровнях. Для повышения академической и социальной активности студентов на практических занятиях по психолого-педагогическим дисциплинам используются различные игры – дидактические, имитационные, ролевые, психотренинги и т.д. В контекстном обучении на младших курсах дидактические игры рассматриваются как доминирующая форма обучения.

Мы считаем, что любая учебная дисциплина должна вносить свой определенный вклад в формирование и становление компетентности специалиста. Поэтому при организации учебного процесса на факультете разрабатываются и используются новые методы обучения. Наряду с традиционными методами, используются нетрадиционные приемы чтения лекций, например, «продвинутые лекции», «диалоговые лекции», «лекции вдвоем», «лекции с опережением» и т.д. Возросла потребность использования на семинарских занятиях игровые и компьютерные технологии и т.п.

Именно поэтому чрезвычайно важно научно-методическое оснащение учебного процесса в условиях высшего профессионального образования, которое мы понимаем как совокупность организационно-методического, дидактико-методического и научно-исследовательского обеспечения. Научно-методическое обеспечение вызвано сменой парадигмы образования со «знаниевой» на «функциональную», основанную на совершенствовании информационной среды вуза и внедрением инновационных технологий обучения.

Исходя из идеи формирования компетентности специалиста на основе подхода к нему как к субъекту деятельности, мы разработали субъектно-компетентностную модель образования в вузе. Для ее реализации обозначены направления в деятельности негосударственного вуза:

- 1) расширить в структуре общепрофессиональных дисциплин меж-

предметный компонент как контекст профессионального образования;

2) создать схемы введения компетентной модели специалиста в содержание модели профессионала и рабочие программы по специальности;

3) использовать различные (минимальные и максимальные) варианты контекстного обучения в процессе подготовки компетентного специалиста;

4) усилить пропедевтическую ориентацию обучения на младших курсах и практико-ориентированную подготовку на старших курсах обучения в негосударственном вузе.

Наиболее целесообразной, по нашему мнению, представляется прагматичная позиция, занимаемая ведущими специалистами нашего вуза: не торопиться с недостаточно обоснованными изменениями в подготовке специалистов на факультете, внимательно отслеживать результаты преобразований; во всех случаях руководствоваться исключительно интересами развития негосударственной системы образования.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕНИЯ ВВОДНОГО ЗАНЯТИЯ ПО КУРСУ «РУССКАЯ НАРОДНАЯ ПЕДАГОГИКА»

ИЗМАЙЛОВА А.Б.

г. Владимир, Владимирский государственный педагогический университет

Поскольку «Русская народная педагогика» преподается в условиях Владимирского государственного педагогического университета в рамках «курсов по выбору» блока общепедагогических дисциплин, то перед преподавателем данного курса встает задача таким образом подготовить и провести вводное занятие, чтобы обеспечить дальнейшее эффективное преподавание этой учебной дисциплины.

Как правило, вводное занятие предусматривает выступление в условиях конкуренции каждого из преподавателей, участвующих в реализации «курсов по выбору» на данном потоке. Количество преподавателей обычно соответствует количеству студенческих групп на потоке (от 2 до 6), хотя очевидно, что специфика занятий в рамках «курсов по выбору» такова, что требует их организации хотя бы с подгруппами. Это могло бы обеспечить педагогически целесообразные условия работы как для студентов, так и для преподавателей.

Предлагая вниманию студентов своего рода аннотацию курса, преподаватель должен решить на вводном занятии одновременно несколько насущных задач. Одной из первых можно считать задачу привлечения внимания тех студентов, которые своим жизненным опытом подготовлены к глубокому восприятию курса и заинтересуются этим перспективным направлением со-

временной педагогической науки. Это достаточно сложная задача, поскольку многие студенты-старшекурсники (на большинстве факультетов реализация «курсов по выбору» осуществляется в качестве завершающей педагогической дисциплины) имеют не вполне ясное представление об этнопедагогической науке. На некоторых факультетах преподавателями в рамках дисциплины «История образования» проводится практическое занятие, раскрывающее некоторые аспекты этнопедагогики, однако при этом традиции русской народной педагогики затрагиваются редко.

Следующей задачей, стоящей перед педагогом на вводном занятии, можно считать адекватное раскрытие цели, задач, содержания курса и широчайших возможностей реальных научных исследований в этой области с тем, чтобы с наибольшей полнотой сообщить малоподготовленной аудитории, чем она, собственно, будет заниматься в течение предстоящего семестра, если остановит свой выбор на данной дисциплине. В условиях ограниченного времени вводного занятия это тоже представляется затруднительным, так как приходится, по словам Козьмы Пруткова, пытаться «объять необъятное».

Мы считаем, что цель преподавания курса «Русская народная педагогика» будет достигнута, если его слушатели станут убежденными сторонниками применения традиций русской народной педагогики, как в своей профессиональной деятельности, так и в процессе семейного воспитания собственных детей.

К сожалению, большинство педагогических дисциплин, включенных в учебный план педагогических вузов, не вдохновляют студентов на реальное использование полученных знаний, к тому же многие студенты действуют по давно отлаженной и привычной схеме: «сдал – забыл». Проблемы вузовского педагогического образования со временем становятся серьезными воспитательными проблемами, с которыми сталкиваются воспитатели в дошкольных образовательных учреждениях, учителя в школах и родители (в том числе и имеющие педагогическое образование) во многих российских семьях. Мы полагаем, что низкий уровень педагогической культуры российского общества связан, в первую очередь, с утратой традиций русской народной педагогики в XX веке. Следовательно, важная задача курса – осуществить этнопедагогизацию студентов как будущих учителей и родителей.

Еще одно заблуждение, которого часто придерживаются студенты при выборе того или иного курса: они выбирают не курс, а преподавателя. Уже знакомый, пусть даже и оставивший не слишком положительные впечатления в предыдущих семестрах, педагог будет находиться в преимущественном положении по сравнению с тем, кого студенты видят впервые и по выработавшейся за годы обучения привычке «на всякий случай» опасаются.

Как уже отмечалось, преподаватель в своем выступлении на вводном занятии должен четко обозначить круг проблем, относящихся к русской на-

родной педагогике. Мы полагаем, что следует начать с напоминания студентам, что русские народные сказки, былины, предания, пословицы, поговорки, загадки, песни, игрушки и др. являются средствами русской народной педагогики, и им специально посвящены практические занятия нашего курса [1, с. 12–16; 2, с. 6–24].

При этом следует подчеркнуть, что традиции русской народной педагогики – не есть что-то давно минувшее, исчезнувшее из российской жизни. Стоит в этой связи привести простые примеры использования возможностей русской народной педагогики, с которыми студенты наверняка встречались в собственных семьях и хорошо помнят применявшиеся родителями, бабушками и дедушками ее методы и средства (как герой пьесы Мольера «Мещанин во дворянстве» не знал, что сорок лет говорил прозой, так и они не задумывались, что русская народная педагогика буквально наполняет всю их жизнь).

Например, можно напомнить студентам известные им с детства средства метода утешения, которые употребляются при ушибе ребенка (взрослый поглаживает ушибленное место, целует и приговаривает: «У собачки боли, у кошки боли, а у Пети заживи» и т.п.).

Полный анализ такой педагогической ситуации [3, с. 437–444], возможно, и не стоит производить, однако, можно задать студентам некоторые наводящие вопросы, связанные со средствами метода утешения, а также с выявляющимися в общении ребенка и взрослого добродетелями и пороками того и другого. Необходимо подчеркнуть, что далеко не каждый воспитатель, даже умело использующий давно проверенные эффективные методы и средства русской народной педагогики в простейшей рассматриваемой ситуации, настолько свободно владеет русской народной педагогической традицией, чтобы сделать общение с ребенком максимально полезным. Так, в данной ситуации воспитателю было бы полезно обратить внимание ребенка на нравственную сторону его поведения, но без упреков и так любимых многими воспитателями скучных и малопонятных для малыша назиданий.

Другой пример традиций русской народной педагогики может быть связан с русским народным календарем, выступающим средством ее методов воспитания и обучения. Можно упомянуть праздник, ближайший по срокам к дате проведения вводного занятия, а можно предложить наиболее известный и почитаемый, например, Рождество с традицией установки елки и непременно подарками, особыми блюдами русской народной кулинарии, играми и поздравлениями в большинстве российских семей.

Можно предложить студентам вопросы, связанные с периодом подготовки к событию, обычаями празднования Рождества и следующих за ним Святков. Учитывая, что народные традиции праздника постепенно возвращаются в российское общество (это отразилось и в продолжительных каникулах, хотя их называют пока новогодними, а не рождественскими), вопросы о педа-

гогической сути этой даты русского народного календаря не покажутся студентам абстрактными.

Вводное занятие в форме беседы с заранее подготовленными вопросами (пусть не на все из них будут получены удовлетворительные ответы) покажет студентам, что русская народная педагогика сохраняется в памяти не только старших поколений. Кроме того, в последние годы активно издаются книги по традиционной культуре русского народа, тесно связанной с русской народной педагогикой.

Однако не следует ограничиваться только простыми элементами русской народной педагогики, иначе у студентов может сложиться ошибочное представление о том, что им все понятно и нет предмета для серьезного разговора, тем более для целого учебного курса. С этой целью необходимо привести в качестве примера такой элемент русской народной педагогики, который бы показал молодежной аудитории, что они еще мало знают об окружающем их мире, хотя и являются носителями некоторых элементов народных педагогических знаний, полученных от предков. В качестве такой педагогической загадки мы обычно предлагаем студентам широко известную записку (как метод русской народной педагогики): «Не садись на углу, семь лет не женишься». При этом преподаватель просит студентов объяснить суть этой записки. За многие годы преподавания курса «Русская народная педагогика» нам ни разу не довелось услышать правильный ответ, объясняющий древние знания, зашифрованные в этой записке. После того, как предположения и догадки аудитории оказываются исчерпанными, сообщается толкование записки в соответствии с традициями русской народной педагогики [4, с. 314–315].

Таким образом, эффективное проведение вводного занятия по «Русской народной педагогике» в рамках «курсов по выбору» требует от преподавателя серьезной подготовки (выверенного до минут глубокого и интересного выступления, умения красиво и кратко объяснить сложные понятия, а также способности «зажечь» зачастую скептически настроенную аудиторию своим энтузиазмом и показать, что с помощью традиций русской народной педагогики можно успешно решать непростые проблемы воспитания современной молодежи).

Литература

1. **Измайлова, А.Б.** Русская народная педагогика: методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов в процессе изучения курса / А.Б. Измайлова. – Владимир: ВГПУ, 2003. – 48 с.

2. **Измайлова, А.Б.** Русская народная педагогика: программа, методические рекомендации и материалы к курсу / А.Б. Измайлова. – Владимир: ВГПУ, 2002. – 48 с.

3. **Измайлова, А.Б.** Русская народная педагогика: воспитание ребенка младенческого возраста / А.Б. Измайлова. – Владимир: ВГПУ, 2001. – 548 с.

4. **Измайлова, А.Б.** Особенности русской народной педагогики / А.Б. Измайлова // Национальные лики педагогических универсалий: проблемы теории и истории русской педагогики: сб. науч. ст. / Владимир. гос. пед. ун-т. – Владимир, 2005. – С. 306–318.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

НИКИТИНА Г.В.

*г. Братск, Иркутская область,
Братский государственный педагогический колледж*

В последнее десятилетие, особенно в связи с появлением Программы модернизации педагогического образования, происходит резкая переориентация оценки результата педагогического образования с понятий «подготовленность», «образованность», «общая культура» на понятия «компетенция», «профессиональная компетентность» будущего учителя. Соответственно, фиксируется компетентностный подход в профессиональном педагогическом образовании. В контексте Болонского процесса использование подобного подхода может способствовать преодолению традиционных когнитивных ориентаций профессионального педагогического образования, новому видению содержания образования, его методов и технологий. Необходимость включения компетентностного подхода в образовательный процесс обусловливается предписаниями Совета Европы и российской «Концепцией модернизации российского образования до 2010 года».

Педагогический колледж призван помочь будущему учителю обрести определенный круг ключевых компетенций, которые обеспечат ему эффективное поведение и творческую профессиональную деятельность в постоянно развивающихся социальных и профессиональных условиях. Однако в реальной практике педагогических колледжей проблема развития различных видов компетенций у будущих педагогов недостаточно актуализирована и решается медленно. В ситуации не алгоритмизированной педагогической деятельности, требующей от педагога профессиональной компетентности, выпускники педагогических колледжей остаются все еще недостаточно сведущими, знающими в своей профессиональной области, неподготовленными к оперативному принятию конструктивных и нестандартных вариативных решений.

Успешность профессиональной деятельности специалиста зависит от обладания им разного вида компетенциями. Поэтому мы считаем необходи-

мым рассмотреть и решать проблему развития у студентов ключевых, базовых, специальных компетенций, являющихся составляющими профессиональной компетентности.

В исследованиях, посвященных профессиональной компетентности, отмечается деятельностная, актуальная сущность компетентности, подчеркивается, что в отличие от знаниевой характеристики, характеристики «что», здесь акцентируется способ и характер действия «как». Понятие «компетентность» ближе к понятийному полю «знаю, как», чем к полю «знаю, что». Большинство исследователей отмечают личностную характеристику компетентности и фиксируют сложный характер этого явления как в его определении, так и в оценке. В связи с этим представляется важным определить условия, способствующие развитию разных видов компетенций у будущего учителя в образовательном процессе колледжа.

Не смотря на различия в определении компонентов, ученые едины в том, что профессиональные знания и умения являются ядром (основой) педагогической компетентности. И это понятно, поскольку они обеспечивают исполнение деятельности, воспроизведение известной нормы, т.е. «нормореализацию». В то же время наличие знаний и умений, необходимых для выполнения индивидом определенной работы, его подготовленность к профессиональной деятельности в заданных нормативах называют квалификацией. Существует точка зрения, что квалификация не отражает изменений, нарастающих в той или иной сфере деятельности человека. Ее ядро (профессиональные знания и умения) имеет свойство быстро устаревать. В описании квалификации ученые отмечают, что она выступает диктатом предмета, объекта, формальной характеристики. Квалификация «говорит»: я делаю то и так, что и как востребовано, разрешено, предписано (по алгоритмам различной степени сложности).

Знания в контексте развития профессиональной компетентности будущего учителя определяются не только как информация, но как представление о мире, преломленное собственным опытом человека, представленное в виде понимания.

Знание в структуре компетентности – это не только знание как таковое, существующее в науке, а объединение всех форм знаний: знание до знания, знание как таковое, знание о знании, незнание, незнание своего незнания, знание о незнании. Именно знание о незнании способствует построению нового смысла деятельности, настроенности на создание новой деятельности. Знание о незнании – это отношение к знанию. Важно иметь личностное знание, а не вербализированную, объективированную информацию – знание как таковое (В.П. Зинченко, Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова).

Показателем приобретенных компетенций и компетентности является не объем знаний, а «сбалансированность граней «знание – незнание», когда

специалист, с одной стороны, обладает достаточными знаниями, чтобы начать профессиональную деятельность, а с другой – уровень незнания таков, что стимулирует интерес к постижению новой, постоянно изменяющейся профессионально значимой информации» (Н.О. Вербицкая).

Кроме знаний и умений, важными компонентами компетентности являются опыт и личностные смыслы. Личностные смыслы – это особое, пристрастное отношение личности к жизненным ценностям, являющееся устойчивым регулятором ее жизнедеятельности и поведения. Личностное начало по отношению ко всем другим компонентам можно рассматривать как системообразующий компонент, который предопределяет и интегрирует действия всех других составляющих компетентности (знаний, умений, опыта у будущего учителя).

К условиям, способствующим развитию профессиональной компетентности будущего учителя, как показывает анализ психолого-педагогических исследований (Е.В. Андриенко, А.Г. Асмолов, Н.С. Коваленко, И.В. Назарова, В.А. Сластенин и др.), относят:

- фасилитационную направленность педагога, его позицию помощника-консультанта в личностно-профессиональном развитии студента);
- образовательную среду (мотивационную, задающую ценностные и смысловые векторы; коммуникативную, определяющую формы взаимодействия участников образовательного процесса и др.);
- обеспечение деятельностной позиции студента в обучении, введение таких форм образовательной деятельности, в основе которых лежит самостоятельность и ответственность самих обучающихся за результаты собственной деятельности, т.е. смещение односторонней активности педагога на самостоятельное учение, ответственность и активность обучающихся;
- психологически комфортную атмосферу образовательного учреждения.

Выделенные условия не вызывают у нас возражения. Они есть, по нашему мнению, отражение методологических оснований развития компетентности (компетенции) в образовательном процессе. К таким основаниям следует отнести системный, генетический, синергетический, герменевтический, процессуально-результативный и личностно-деятельностный подходы.

Контент-анализ материалов научно-практических конференций свидетельствует о том, что проблема совершенствования подготовки компетентного специалиста в условиях педагогических колледжей ставится и решается: через обновление содержания вариативного блока дисциплин, интеграцию учебного содержания, изменение предметно-образовательной среды, педагогические технологии.

Опыт подготовки специалиста, накопленный в педагогических колледжах, ценен, но компетентность выступает продуктом самоорганизации и

обобщения деятельностного и личностного опыта, что требует переосмысления сложившегося опыта подготовки педагогов и выстраивания его в логике компетентностного подхода. С этой точки зрения имеющийся в педагогических колледжах опыт нужно совершенствовать, находить новые пути, и мы можем полагать, что должны быть специальные меры. На наш взгляд, значимым в развитии профессиональной компетентности будущего учителя в педагогическом колледже является педагогическое сопровождение.

Выбор педагогического сопровождения как одного из важнейших условий в общем комплексе условий, обозначенных выше, обусловлен, по крайней мере, двумя причинами.

Первая из них связана с тем, что сам процесс развития профессиональной компетентности является не простым для человека, поскольку в нем «рождаются» ценностные ориентации, смыслы того или иного знания, деятельности. Процесс этот ведет личность к самоизменению, к появлению механизмов саморегуляции в деятельности, а значит, он, с одной стороны, длительный, а с другой стороны, ресурсно-затратный, эмоционально напряженный. Может случиться так, что человек будет не в силах справиться с подобным напряжением. В этой связи В.А. Болотов считает важным обратить особое внимание на необходимость поддержки обучающихся в процессе развития компетенций. Педагогическое сопровождение, под которым мы понимаем организационно-содержательные условия, обеспечивающие поэтапное развитие всех видов компетенций на протяжении всего профессионального образования, включает в себя средства поддержки тому, что уже имеется в наличии, но не на должном уровне, как один из необходимых и важных компонентов.

Вторая причина связана с тем, что педагогическое сопровождение ориентировано на мягкое управление процессом развития профессиональной компетентности. Под мягким управлением мы понимаем такую организацию процесса, в которой создаются условия для ценностно-смыслового самоопределения, самопрогнозирования, создания Я-образов гражданина, педагога и др., самореализации, самопроявления и саморазвития личности, где цели обучения носят векторный характер, к ним нужно стремиться, выбирая разные способы движения, где результаты вероятностны, а не жестко регламентированы. В педагогическом сопровождении появляется возможность учитывать законы случайности, которые могут стать определяющими в личностном и профессиональном развитии. На наш взгляд, трудно ждать каких-либо изменений в личностно-профессиональном плане, если воздействия на личность будут прямыми и однонаправленными.

Таким образом, для развития профессиональной компетентности у будущего учителя в образовательном процессе необходимо создать целый ряд организационно-содержательных условий, важнейшим из которых является, по нашему убеждению, педагогическое сопровождение.

ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗА

СУХИНИНА В.В., МАЛЕВ В.В.

г. Воронеж, Воронежский государственный педагогический университет

Завершение методической и технологической подготовки будущих учителей математики происходит в рамках дисциплины «Новые информационные технологии обучения математике», который является заключительным в изучении методического блока дисциплин. В разработке лекционного и практического курсов мы основывались на концепции контекстного обучения А.А. Вербицкого, в соответствии с которой работа студентов в рамках изучаемого предмета, оставаясь учебной, по своим целям, содержанию, формам и технологиям фактически оказывается профессиональной деятельностью.

При изучении дисциплины в качестве основополагающих мы выделили принципы психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность, последовательного моделирования в учебной деятельности целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов, педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий.

Основной целью при проектировании курса мы ставили завершение процесса трансформации учебной деятельности в профессиональную. Для реализации поставленной цели в качестве содержания и одновременно средства обучения нами были взяты следующие технологии: технология модульного обучения, технология укрупнения дидактических единиц (П.М. Эрдниев), технология обучения математике на основе решения задач (Р.Г. Хазанкин), технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов), технология программированного обучения и др.

Технологию обучения мы рассматриваем, с одной стороны, как совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, с другой – как науку о способах воздействия преподавателя на учеников в процессе обучения с использованием необходимых технических и информационных средств (В.В. Малев).

Основным результатом практической части курса является создание студентами программного продукта учебного назначения, включающего три блока: информационный, практический (обучение решению задач и упражнений) и контрольно-оценочный. При создании этого продукта мы ориентируем студентов на применение модульной технологии с целью оформления ими учебного материала и соответствующих процедур в виде логически завер-

шенных содержательных единиц, формирующих теоретические знания и практические умения и навыки на их основе.

Для создания таких модулей студентам необходимо произвести диагностическое целеполагание, основывающееся на анализе образовательного стандарта, программы по математике, психологических и возрастных особенностей учащихся. При этом в интегрированной дидактической цели студенты должны выделять структуру частных целей, достижение каждой из которых должно полностью обеспечиваться учебным материалом создаваемого ими продукта. Таким образом, из технологии модульного обучения заимствованы правила построения учебного материала, который должен быть представлен настолько законченным блоком, чтобы имелась возможность конструирования единого содержания обучения, соответствующего комплексной дидактической цели.

При создании информационной части продукта мы предлагаем студентам опираться на принципы теории укрупнения дидактических единиц (УДЕ), так как предлагаемые темы проектов позволяют организовать одновременное изучение взаимно обратных действий, операций, рассматривать и сравнивать противоположные понятия, сопоставлять родственные и аналогичные понятия, сопоставлять этапы работы над упражнениями, способы и методы решения. В тематике проектов учтена главная особенность технологии УДЕ – перестройка традиционной дидактической структуры материала внутри учебного предмета. Заметим, что с этим приемом студенты уже знакомы из курса методики преподавания математики, где в ходе анализа учебников по математике, например, учебника авторской группы Н.Я. Виленкина и др. и учебника под редакцией Г.В. Дорофеева и И.Ф. Шарыгина, в которых реализуется совершенно разная система структурирования и представления учебного материала. В соответствии с технологией УДЕ выдвигаются и принципы реализации закрепления материала и обучения решению задач и упражнений. Для этого этапа характерно рассмотрение во взаимопереходах определенных и неопределенных заданий, происходит обращение структуры упражнений, что создает условия для противопоставления исходного и преобразованного заданий. Мы рекомендуем студентам при разработке системы упражнений реализовывать принцип дополнительности.

Для создания учебного продукта студентам необходимо детально ознакомиться с содержанием комплектов учебников по математике разных авторских групп, осмыслить весь материал по теме, обобщить и систематизировать его по предлагаемым принципам. Все это позволяет студентам еще раз повторить материал школьной математики и привнести в его организацию свой личностный взгляд. Для создания системы упражнений требуется глубокий анализ поставленных целей обучения, предлагаемого учебного материала и упражнений в учебниках и дополнительной литературе. Сохраняя вектор дви-

жения от простого к сложному, мы полностью меняем систему введения разных типов упражнений в практику. В системе П.М. Эрдниева мы заимствуем многокомпонентное задание. В своих проектах студенты предлагают учащимся решение обычной готовой задачи, составление обратной задачи и ее решение, составление аналогичной задачи и ее решение, составление обобщенной задачи. Но в своих проектах студенты должны выделить минимальное число базовых задач, на которых реализуется изученная теория.

Некоторые студенты оформляют учебный материал в виде опорных схем-конспектов, отличающихся от традиционных способов подачи материала оригинальностью, лаконичностью и вместе с тем простотой и доступностью понимания. Но мы рассматриваем не только вопросы конструирования системы материала и его подачи, но изучаем и вопросы управления процессом усвоения материала. Во многом решением проблемы повышения эффективности управления является применение технологии программированного обучения. Реализуется принцип обратной связи, осуществление пошагового технологического процесса при раскрытии и подаче учебного материала. Особое внимание уделяется индивидуализации процесса обучения.

В качестве формы реализации своих проектов студенты выбирали и создавали обучающие программы, причем это были и линейные, и разветвленные, и адаптивные программы. Особую сложность представляет создание адаптивной программы, так как требуется планировать материал, делить его по уровням сложности, изменять по мере усвоения, создавать и (или) использовать дополнительные электронные учебники или справочники, анализировать процесс деятельности учащихся. Создать частично адаптивную программу проще, так как ветвление осуществляется на основе последнего ответа ученика.

По форме реализации практического задания, модульное компьютерное обучение – одно из наиболее удобных и эффективных. Студенты ориентируются на самостоятельную работу ученика с программой, составленной из модулей. Модуль представляет содержание курса в трех уровнях: полном, сокращенном и углубленном. Обучающий модуль удовлетворяет всем условиям, поставленным студентам в качестве задачи и свойств будущего программного продукта. В нем есть точно сформулированные учебные цели, банк информации, методическое руководство по достижению целей, практические занятия и контрольная работа или тест, строго соответствующие целям, поставленным в данном модуле.

Студенты уже ознакомлены с правилами составления тестовых заданий. Данный тест должен быть критериально-ориентированным. Конечно, в рамках создания программного продукта сложно проверить тест на трудность, надежность и валидность, поскольку нет возможностей широкого его апробирования. Но мы проводим экспертный анализ. Проводился также и экспери-

мент по внедрению созданных продуктов во время педагогической практики студентов. Ученики проявили интерес к необычным формам подачи учебного материала и организации обучения. Для проверки качества разработанных тестов был применен ретестовый метод. При небольшой выборке испытуемых мы рассматривали со студентами в большей степени возможности такого метода, нежели объективность исследования. Эксперимент продемонстрировал, что такая форма проектирования и работы оказалась привлекательной и для студентов, и для учащихся.

Для разработки программных продуктов студентам предлагались следующие темы: арифметическая и геометрическая прогрессии, обыкновенные и десятичные дроби, равенство и подобие треугольников, параллелограмм, трапеция, окружность и круг, площадь, тригонометрические функции и т.д.

СПЕЦИФИКА ИЗЛОЖЕНИЯ ИЗБРАННЫХ ВОПРОСОВ РАЗДЕЛА «КИНЕМАТИКА» В ЛЕКЦИОННОМ КУРСЕ ДЛЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

КУДИМОВ Ю.Н., ГАВРИЛОВ Н.И., СЕМЁНОВА Н.Н.

г. Пятигорск, Пятигорская государственная фармацевтическая академия

Изучение курса физики в высшей фармацевтической школе должно, во-первых, способствовать формированию у студентов материалистического понимания явлений в окружающем мире и, во-вторых, обеспечивать достаточно глубокие знания теории и практических навыков в области физических методов исследования, необходимых при изучении смежных дисциплин (физической, коллоидной, органической, аналитической, фармацевтической химии и др.), а также в профессиональной деятельности провизора.

Предметом изучения физики в теоретическом плане являются физико-химические процессы, лежащие в основе технологии получения биологически активных веществ (БАВ) из лекарственного сырья. Особо следует отметить достижения физики в вооружении фармацевтов разнообразными видами аналитических приборов и аппаратов, применяемых в фармации. Поэтому особенно важно, что теоретические вопросы программы излагаются с точки зрения практического применения механизмов изучаемых процессов.

Рассмотрим важный аспект обработки лекарственного сырья с применением классических уравнений кинематики. Одним из способов интенсификации процесса экстракции является размол сырья в среде экстрагента с помощью шаровых мельниц. Этот метод позволяет сократить время выделения БАВ из растительного сырья с 8–168 ч при классическом методе мацерации (настаивания) до 1–3 ч [1], что объясняется рядом факторов. В процессе вра-

щения барабана мельницы, падение жестких шаров приводит не только к интенсивному перемешиванию сырья и экстрагента, но и к деформации частиц сырья, разрыву клеток тканей сырья, истиранию частиц сырья между стенками мельницы и шарами. Это позволяет экстрагенту полнее извлекать вещества из разрушенных клеток [2]. Отдельно технологами лекарственных препаратов рассматривается вопрос о необходимости изготовления барабана и шаров мельниц из инертных материалов для исключения загрязнения получаемого целевого продукта (экстракта). Время проведения процесса экстрагирования с помощью шаровой мельницы зависит от полноты ее загрузки, массы шаров, морфолого-анатомического строения сырья, количественного соотношения «сырье-экстрагент». Кроме того, продолжительность процесса измельчения обусловлена радиусом камеры мельницы, числом оборотов, а значит максимальной высотой подъема шара в камере, т.е. его полезной работой

падения. Наиболее выгодной частотой вращения мельницы V_{opt} принимается частота, равная 75 % критической частоты V (когда шары перестают падать). С учетом одного слоя шаров и принимая их за материальные точки, используя уравнения движения, можно рассчитать оптимальную частоту вращения мельницы. Условием, при котором шары перестают падать, будет равенство ускорений свободного падения и центростремительного:

$$g = V^2/R \quad (1),$$

где V – линейная скорость, R – радиус барабана мельницы. Выразив V через угловую скорость $\omega = 2\pi\nu$, получим:

$$g = 4\pi^2\nu^2 R \quad (2).$$

Отсюда выразим ν : $\nu^2 = \frac{g}{4\pi^2 R}$, $\nu = \sqrt{\frac{g}{4\pi^2 R}} = \frac{\sqrt{g/R}}{2\pi}$ (3).

По условию $V_{opt} = \frac{3}{4}V$, тогда получаем:

$$V_{opt} = 4 \cdot \frac{3}{2\pi} \cdot \frac{\sqrt{g/R}}{2\pi} = \frac{3\sqrt{g/R}}{8\pi} \quad (4).$$

Подставив в (4) численные значения g и π , получим следующее равенство:

$$V_{opt} = 0,375/\sqrt{R} \text{ об/с} \quad (5).$$

Таким образом, на примере, показано как могут быть использованы уравнения кинематики для выбора оптимального режима работы шаровой барабанной мельницы. При изучении дисциплины «Технология лекарств», на старших курсах, студенты встречаются с формулой (5) в несколько иной форме, а именно:

$$n_{\text{раб}} = \frac{32}{\sqrt{D}} \text{ об/мин (6)},$$

где $n_{\text{раб}}$ – частота вращения барабана, D – диаметр барабана [1].

Кроме того, нельзя не сказать об энергетической стороне вопроса – механической активации при измельчении. Под механической активацией понимают изменение полной механической энергии частиц, составляющих лекарственное сырье, в ходе его механической обработки. Мерой ее является энергия активации – разность между значениями средних энергий активированных и исходных молекул. Энергия активации (E_A) связана с факторами, влияющими на скорость химической реакции уравнением Аррениуса:

$$k = k_0 e^{-E_A/RT} \quad (7),$$

где k – константа скорости реакции, R – универсальная газовая постоянная, T – температура, k_0 – предэкспоненциальный множитель [2].

При таком практическом подходе к изложению вопросов раздела «Кинематика» у студентов возникает устойчивое понимание необходимости изучения теоретических основ физики для дальнейшего использования этих знаний в профессиональной деятельности.

Литература

1. **Муравьев, И.А.** Технология лекарств: В 2 т. Т. 1. / И.А. Муравьев. – М.: Медицина, 1980. – 391 с.
2. **Кудимов, Ю.Н.** Курс фармацевтической физики: Учебное пособие / Кудимов Ю.Н., Гаврилов Н.И. – Пятигорск: Офсет, 1997. – 75 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

АФАНАСЕНКО А.В.

г. Уссурийск, Приморский край,

Уссурийский государственный педагогический институт

Современное образование становится сегодня пространством личного развития человека. Учитель начальной школы, исполняя роль своеобразного связующего звена между миром детей и миром взрослых, особенно остро ощущает, что от него во многом будет зависеть дальнейшая судьба его учеников. В условиях бурного развития начальной школы – опыт показывает, что ее не обходят нововведения последних лет – учитель должен работать

творчески. В педагогической науке сложились различные подходы к организации процесса воспитания творческой личности. Многие современные исследователи отмечают, что, несмотря на процессы гуманизации, проникающие в образование, сохраняется формалистский подход в воспитании и знаниевый подход в обучении, что приводит к деградации личности отдельного человека и общества в целом (М.К. Мамардашвили). Поэтому именно перед вузовским образованием сегодня стоит задача помочь студенту в личностно-профессиональном самоопределении, осуществляемом в процессе овладения современным научным знанием, самостроительства и личностного становления с опорой на его внутреннюю природу, развитие его индивидуальных свойств.

Современное состояние общества выдвигает требования к учителю как субъекту новой образовательной системы. В список личностно-профессиональных качеств учителя должны быть внесены такие качества, как: независимость, критичность, автономность, ответственность, самостоятельность, мобильность, креативность. Заметим, что все они в разной степени связаны с феноменом спонтанности и, более того, основываются на бессознательном спонтанном состоянии индивида. Поэтому особое внимание следует обратить на извечное противоречие, сопровождающее становление личности: если стихийные, спонтанные нерегулируемые процессы социализации не подавляют, но и не обеспечивают развитие личностных качеств и свойств, необходимых людям, то образовательный процесс часто направлен на подавление субъективной природы человека. Согласно данным педагогической антропологии, отказ от естественности, подавление индивидуальности часто становится источником деструктивных проявлений учителя (агрессия, жестокость, злобность и др.), негативно воздействующих на жизнь его и его учеников.

Прочтение трудов П.Ф. Каптерева, Я.А. Коменского, Я. Корчака, В.А. Сухомлинского и др. указывает нам пути личностно-профессионального становления будущего учителя, позволяющие встраивать жизненный опыт в структуру его личности лишь тогда, когда в процессе образования не противопоставляются биологическое и социальное в человеке. Это определяет в подготовке будущего учителя новые приоритеты, а именно: развитие индивидуальных свойств, данных человеку от природы до уровня более устойчивых качественных новообразований. Поэтому профессиональная подготовка учителя при массовости (нормативности) характера должна иметь индивидуальную (творческую) направленность, так как только обучение с опорой на индивидуальность делает возможным воспитание творческой личности.

Потребность современного общества в учителе, способном к осуществлению творческой педагогической деятельности, актуализирует вопросы воспитания личностной спонтанности будущего учителя. Отсюда вытекает

необходимость ответа на вопрос, в какой мере спонтанность как основа творчества задана человеку от природы, и нужно ли ее развивать? Ответить на этот вопрос нелегко: положительный ответ не учитывает всей сложности современной жизни, а отрицательный ведет к отрицанию внутреннего потенциала индивида. Опираясь на исследования А. Маслоу, Я. Морено, К. Роджерса, Э. Фромма и др. и отмечая наличие спонтанности как врожденного свойства, присущего каждой здоровой личности, считаем правильным ответ, что спонтанность, данную от природы, нужно развивать в определенной мере для каждой отдельно взятой деятельности.

Профессия учителя начальной школы, находящегося в условиях постоянного взаимодействия с проявлениями детской спонтанности, требует от него самого владения спонтанным поведением. Учитывая, что ограничение учителем собственных проявлений спонтанности может привести к фрустрациям и даже к деформациям личности, следует подчеркнуть, что феномен личностной спонтанности учителя нельзя рассматривать вне аксиологического аспекта. Спонтанность с ее сиюминутностью, незапланированностью, неожиданностью проявления может быть как полезна, так и социально опасна, особенно, если речь идет о хрупком, незащищенном мире – мире детства. И потому со всей актуальностью сегодня воспринимаются слова П.Ф. Каптерева о том, что обучение должно идти за природным развитием человека, так как «педагогический процесс есть всестороннее усовершенствование личности на почве ее организмического саморазвития и в меру ее сил, сообразно социальному идеалу». Следовательно, воспитание личностной спонтанности у будущего учителя следует рассматривать как деятельность по самовоспитанию, духовному восхождению к себе (Л.Н. Куликова), как внутреннюю, самостоятельную работу, направленную на самопознание, самопринятие своих внутренних природных потенциалов в условиях свободного, спонтанного самостроительства, основанного на «живом знании» (С.Л. Франк, В.П. Зинченко).

Проблемы модернизации содержания и структуры образования связаны с созданием нового профессионализма современного педагога. Потребностью в решении этих проблем продиктовано выдвижение новых требований к содержанию методических дисциплин, которое не может оставаться, как прежде, узко-дидактическим. Для того чтобы подготовить будущего учителя к реальной, динамично меняющейся образовательной практике, методические дисциплины должны интегрировать различные знания: специальные предметные, общекультурные, психолого-педагогические. В связи с этим в учебный план заочного отделения по курсу «Методика преподавания труда» нами включены разнообразные задания, не только предметно-методического, но и психолого-педагогического содержания. Разработанные задания предполагают различную сложность содержания и разные сроки выполнения: кратковременные задания могут быть выполнены на занятии; межсессионные, само-

стоятельные задания включают в себя длительные наблюдения за учениками, самонаблюдение, самоанализ.

В качестве иллюстраций приведем несколько примеров. Методика преподавания труда на заочном отделении факультета начального образования, согласно стандартам третьего поколения, поставлена в учебный план 8–9 семестров. Средний возраст обучающихся – 28 лет. Цели обучения в вузе, как отмечено студентами в анкетах, разные: на первом месте стоит повышение квалификации, далее – получение высшего образования, профессиональное и личностное развитие. На первом занятии студентам четвертого курса была предложена анкета с целью выяснения ожиданий студентов, связанных с предметом «Методика преподавания труда», нацеленности студентов на освоение методических знаний и специальных технологий. В анкете также были вопросы, направленные на выявление ценности для студентов таких феноменов, как детское конструирование, творчество, спонтанность, роль и взаимообусловленность спонтанности и творчества, роль спонтанности в их жизни и в жизни современного общества. В результате частотно-смыслового анализа анкет были сделаны выводы, которые помогли скорректировать дальнейшую, аудиторную и самостоятельную работу.

В качестве побуждающих к саморазвитию методов в дальнейшем нами предлагались методики самоанализа и самодиагностики, позволяющие учителю понять себя, попытаться осознать свои внутренние проблемы и конфликты. Понимая, что ни одна методика, и даже их подборка не позволят с уверенностью сделать выводы о внутреннем мире человека, мы убеждены в том, что они являются хорошим стимулирующим материалом для саморазвития человека. В качестве развивающих механизмов были использованы задания предметного характера, а также педагогические ситуации, требующие поиск методов, приемов, психолого-педагогических решений. Особый интерес у студентов вызывали нестандартные задания, требующие неординарных решений, они же были и самыми сложными для выполнения. Затруднения вызывали и так называемые необусловленные задания, допускающие свободные, по выбору студентов, решения. Опыт выполнения подобных заданий показал, что студенту легче действовать, если: есть условия, пусть даже осложняющие его деятельность; представлен перечень возможных вариантов; возможен только один вариант в решении ситуативной задачи. Например, получив задание «Разделите квадрат на четыре части», студенты требуют дополнительных разъяснений о том, какими должны быть части – равными или нет? Линии деления должны прямыми или ломаными? Как должны располагаться линии – вертикально, горизонтально, по диагонали? Это доказывает, что над спонтанностью, данной ребенку от природы, вначале со стороны взрослых, а затем самим человеком, осуществляется жесткий контроль, что приводит постепенно, через недоверие к своей внутренней природе, к подавлению спон-

танности, ее угасанию и значительному снижению креативных способностей человека.

Таким образом, профессиональная подготовка будущих учителей, осуществляемая на интегративной основе, в условиях вариативности, нового осмысления соотношения фундаментального и прикладного компонентов учебного плана, позволяет создавать основу для их саморазвития. Личностно-профессиональное становление будущего учителя, основанное на качествах, имеющих глубоко индивидуальную природу, происходит как процесс развития и саморазвития, под комплексным воздействием факторов. Если в вузе отсутствуют внешние, жесткие ограничения, то включаются внутренние ограничители, не тормозящие, а, напротив, активизирующие процесс самосовершенствования, создания своего «внутреннего человека». Следовательно, в современной социокультурной ситуации, методические дисциплины помогают осуществлению профессиональной педагогической направленности образования с позиции внутренней природы личности будущего учителя.

О ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ, РАБОТАЮЩИХ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

БУРЦЕВА В.С.

г. Новороссийск, Краснодарский край, Новороссийский медицинский колледж

Сегодня политика в области образования направлена на целесообразное и оптимальное использование педагогических кадров в соответствии с их профессиональной подготовкой, опытом и личными возможностями, на формирование у них потребности в профессиональном росте и продвижении. Активно проводится поиск новых подходов, в том числе экономических, стимулирующих профессиональное развитие кадров.

В разработке новой образовательной системы существенным фактором стало создание механизма поиска и выявления одаренных учащихся. Этот процесс начинается со сбора информации об учащихся, в частности от учителей-предметников, классных руководителей, родителей. Основными средствами при этом являются листы-опросники, анкеты, анализ результатов обучения и другие материалы.

Задачей любого образовательного учреждения является: своевременное выявление и обеспечение условий для реализации творческих способностей одаренной личности, которое возможно лишь при изменении структурных элементов традиционной образовательной системы (целей, методов, содержания, форм и средств учебно-воспитательного процесса); преодоление существующего противоречия между социальным заказом на профессио-

нальное образование в высшем звене школы и универсальным образованием повышенного уровня в современных условиях вхождения в информационное общество; рассмотрение работы с одаренными детьми как инновационной образовательной деятельности.

Реализация программы по работе с одаренными детьми на практике может быть осуществлена лишь при изменении подхода к профессиональной подготовке учителей, которые будут привлекаться к работе в образовательных учреждениях повышенного уровня обучения, в том числе, и с одаренными детьми. Это предлагает изменение подхода к сущности труда педагога и требует серьезной переоценки качества его подготовки, его роли и места в новой образовательной системе, предъявляет более высокие профессиональные и духовно-нравственные качества учителя. В 1997 году в издательстве «Молодая гвардия» вышло краткое руководство для работы учителей с одаренными детьми.

Когда речь идет о подготовке учителей к такой работе, выделяются две фазы. Первая из них охватывает всех учителей и состоит из следующих этапов: получение общих сведений об одаренности, ее видах, особенностях развития одаренных детей и специфике работы с ними; обучения первичной идентификации одаренных детей; практикума для учителей начальной и средней школы по распознаванию одаренных детей. Вторая фаза – это непосредственная подготовка учителей, работающих с одаренными детьми.

Нужно заметить, что признанный за рубежом авторитет по вопросам образования Бенджамин Блум (1986 г.) в ходе исследования жизни талантливых людей выделил типы учителей, работающих в направлении развития одаренных: учитель, пробуждающий интерес ребенка к учебному предмету и создающий атмосферу эмоциональной включенности в него; учитель, отрабатывающий технику – навыки, умения, необходимые для успешного обучения, приводящие к вершинам мастерства; учитель, выводящий ребенка на профессиональный уровень работы. Однако работа каждого учителя, к какому бы типу он ни принадлежал, направлена на открытие тонкости мастерства, развитие таланта и раскрытие им индивидуальности подопечного.

В число значимых людей, помимо учителя, могут входить родители, родственники и друзья. Им нередко принадлежит весомая роль, содействующая развитию его интересов и запросов.

Каким же должен быть учитель, чтобы содействовать реализации способностей и становлению личности одаренного ребенка? Ведущими для учителя являются, прежде всего, его личностные качества. Личностные качества в учительской профессии неотделимы от профессиональных: человечность, доброта, терпеливость, уравновешенность, душевная чуткость. Учителя, обладающие такими качествами, успешно сотрудничают с одаренными детьми.

Очень важно, чтобы учитель был профессионалом в своем деле. Для этого недостаточно требований, которые предъявляются учителю, он действительно должен быть настоящим Учителем, Мастером. Ведь профессия Учителя – самая благородная профессия на Земле, потому что учитель своими руками творит характер, индивидуальность, личность ребенка и, в конечном счете, Будущее своего ученика.

Таким образом, характерными чертами профессионального мастерства учителя являются: любовь к детям и глубокая ответственность за судьбы своих воспитанников; отсутствие неэффективных шагов, не работающих на решение намеченных задач; максимальное использование возможностей урока, благодаря творческой и рациональной организации взаимодействия учителя и учащихся; искусство общения с учащимися; стремление самосовершенствоваться в русле требований новой образовательной системы; постоянный анализ результативности проводимой работы, постановка и решение усложняющихся задач воспитания и обучения.

Разнообразные личностные и профессиональные качества, знания и умения, присущие учителю для одаренных детей, можно разделить на три основных уровня: 1. Личностные качества, знания, умения и отношения, которые существенны для всех учителей и помогают развитию каждого индивида. 2. Знания, умения и отношения, важные для развития общей одаренности. 3. Знания, умения и отношения, способствующие развитию специальной одаренности.

Обобщая все вышесказанное, абсолютно необходимыми требованиями, предъявляемыми к учителю, работающему с одаренными детьми, являются: более глубокое знание преподаваемого предмета и его применение в межпредметной связи; стремление к непрерывному повышению своей квалификации, сформированности информационной культуры, внедрение и использование новых информационных технологий в учебно-воспитательный процесс; знание вузовских требований, предъявляемых к выпускникам школы, к уровню их общеобразовательной подготовки; готовность к применению педагогических новаций и наличие собственных идей и концепций; оказание положительного влияния на духовно-нравственное воспитание и развитие личности учащегося.

Такой подход к содержанию труда педагога вызвало необходимость совершенствования методической работы с учителем. Этим вопросом занимается центр развития и образования науки, который осуществляет следующие задачи: выбор концепции обучения по предметам; определение соответствующего учебно-методического комплекта, в который включены учебные программы, учебники, средства обучения и другие материалы; руководство учебно-методической, научно-исследовательской и экспериментальной работой учителя; оказание учебно-методической помощи учителям, работающим

по новым программам; организация повышения квалификации и аттестации учителей; мониторинг качества обучения учащихся, как средство контроля эффективности работы учителя.

Важную роль в деятельности по улучшению качества профессиональной подготовки и повышению квалификации учителей играют методические семинары, которые проводятся как в образовательных учреждениях, так и в образовательном пространстве города и края. Здесь учителя не только получают информацию, но также консультативную помощь в их профессиональном и творческом росте. На этих семинарах предусматривается освоение новых педагогических технологий, обсуждаются формы и контроли проверки знаний учащихся, работа в творческих мастерских (открытые уроки, работа научно-творческих кружков и секций).

Такой контроль представляет собой взаимодействие администрации и педагогического коллектива, ориентированного на повышение качества учебно-воспитательного процесса, оказывает методическую помощь учителям с целью совершенствования и развития их профессионального мастерства.

В рамках краевой целевой программы Краснодарского края успешно реализуется подпрограмма «Одаренные дети». Ее основная задача – поддержка детей, успешно проявивших себя в обучении, и учреждений дополнительного образования. В Краснодарском государственном центре дополнительного образования обучаются по специальным программам более 800 школьников, работают заочные школы по физике, астрономии, математике, химии.

Качество обучение школьников Краснодарского края подтверждается результатами единого государственного экзамена. Результаты всероссийских предметных олимпиад позволяют выявить талантливых выпускников школ края. В Федеральном окружном этапе всероссийских предметных олимпиад приняли участие 49 школьников, 35 из них (71,4 %) награждены дипломами I–III степени; в финальном всероссийском этапе – 105 человек, дипломами I–III степени награждены 23 школьника (21,9 %).

В заключение подчеркнем, что работа учителя с одаренными детьми – весьма сложное и ответственное дело, требующее постоянного совершенствования учебного процесса. Этот процесс требует от учителей высокого профессионализма, постоянного личностного роста, гибкости в совершенствовании технологий обучения и невозможен без тесного сотрудничества с другими учителями, психологами и родителями этих детей, без роста мастерства учителя, его целеустремленности в совершенствовании технологий обучения. Для этого нужна хорошо отлаженная и весьма действенная система научно-методической подготовки учителя к работе с одаренными детьми.

РЕАЛИЗАЦИЯ СПЕЦКУРСА «ЭЛЕМЕНТЫ ФОРМАЛЬНОЙ ЛОГИКИ В ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ ФИЗИКЕ» В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДКАДРОВ

ДНЕПРОВСКАЯ О.А.

г. Благовещенск,

Благовещенский государственный педагогический университет

В последние десятилетия возрос интерес к формальной логике в нашей стране и за рубежом. Формальную логику стали преподавать на многих гуманитарных и естественнонаучных факультетах классических университетов и других высших учебных заведений, а также в гимназиях. Это вызвано усложнением информационных процессов, в которые вовлечено большинство населения. В частности, расширение круга дисциплин, которые изучают в вузах, а также углубление их содержания, вызванное новыми научными результатами в соответствующих областях знания, требует повышения логической культуры как преподавателей, так и студентов. Но, к сожалению, в настоящее время государственным образовательным стандартом не предусматривается изучение науки логики студентами педагогических вузов.

Профессия учителя требует постоянного творчества, неустанной работы мысли и совершенствования ее культуры, без чего невозможно завоевание авторитета учителя у учащихся. Знание основ логики имеет важное значение в процессе овладения новыми знаниями, в обучении, в ходе подготовки к занятию, при написании сочинения, выступления, доклада. Знание логики помогает заметить логические ошибки в устной речи и письменных произведениях других людей, найти более короткие и правильные пути их опровержения, не допускать ошибок в своем мышлении. Таким образом, логическая подготовка должна являться необходимым компонентом профессионально-педагогической подготовки учителя.

Это подтверждает и анализ научно-методической литературы, который показывает, что в настоящее время значительное внимание уделяется проблеме применения логических знаний в процессе обучения различным дисциплинам. Понятно, что для реализации методик, опирающихся на использование и применение формально-логических знаний, учитель сам должен владеть определенными логическими знаниями. В связи с этим для улучшения подготовки учительских кадров необходимо расширить преподавание логики, изучение которой поможет поднять логическую культуру учителей, а через них и логическую культуру учащихся. На наш взгляд, ознакомление учителей с элементами формально-логической теории и методикой их использования в процессе обучения вполне возможно осуществить в рамках курсов повышения квалификации кадров.

Так, нами был разработан и прочитан для учителей физики спецкурс «Элементы формальной логики в теории и методике обучения физике». Данный спецкурс способствовал осуществлению следующих задач:

1. Сформировать научные знания по основным аспектам современной формальной логики: а) формам мышления (понятиям, суждениям, умозаключениям); б) законам (принципам) правильного мышления; в) подробно (с уклоном в практическое применение знаний) показать многогранную роль аргументации, доказательства и опровержения, правила и логические ошибки, встречающиеся в процессе аргументации и опровержения, различные «уловки», применяемые в ходе полемики, дискуссий, диспутов и других форм диалога; г) отразить применение логики научного познания (факт, гипотеза, теории и другие ее аспекты).

2. Акцентировать внимание слушателей на разделах логики, связанных с их профессией.

3. Показать возможность применения полученных логических знаний в процессе преподавания школьного предмета «физика».

4. Продемонстрировать связь логики с эвристикой (искусством спора) и риторикой (ораторским искусством).

На завершающем этапе изучения данного спецкурса учителям были предложены следующие темы для написания рефератов:

1. Виды определений в учебниках физики основной школы.

2. Использование приемов, заменяющих определение понятий, в процессе обучения физике.

3. Виды отношений между понятиями (на примере одного из разделов курса физики основной школы).

4. Выражение физических законов на языке символической логики.

5. Дедуктивные умозаключения и их роль в обучении физике.

6. Индуктивные умозаключения и их применение в обучении физике.

7. Индукция на основе установления причинно-следственной связи.

8. Аналогия. Виды аналогий, используемых в физике.

9. Открытия и изобретения по аналогии.

В процессе проведения спецкурса нами были разработаны методические рекомендации, обеспечивающие усвоение структуры, закономерностей, форм и операций мышления, правил и требований, приемов и ошибок рассуждения. В пособие мы включили примеры учебно-практических заданий и упражнений, решение которых позволяет предметно усвоить теоретическую часть курса и ориентирует на использование полученных знаний в процессе осуществления педагогической деятельности. В силу универсальности логических знаний разработанный нами спецкурс обладает высокой степенью вариативности, некоторые его главы могут быть прочитаны учителям различных

учебных дисциплин, а методические рекомендации помогут осуществить ознакомление с элементами формальной логики.

Итак, опыт работы показал, что курсы повышения квалификации педагогических кадров могут способствовать повышению собственной логической культуры учителей, а значит и логической культуры учащихся.

ОСВОЕНИЕ СЕМЕЙНОЙ ПРОБЛЕМАТИКИ КАК АКТУАЛЬНАЯ ЗАДАЧА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

МАТВЕЕВА Л.В.

г. Екатеринбург, Уральский государственный педагогический университет

Современное детское музыкальное образование – это широкая сеть образовательных учреждений различной ведомственной подчиненности. Их кадровый состав – выпускники консерваторий и музыкальных училищ, вузов и средних учебных заведений культуры и искусства, музыкально-педагогических факультетов педвузов, училищ и колледжей. В системе подготовки специалиста каждого профиля есть свои плюсы и минусы. Безусловным достоинством среднего и высшего музыкально-педагогического образования, в сравнении с музыкально-исполнительским, является значительный объем изучаемых психолого-педагогических и методических дисциплин. Однако даже в этом случае специальное изучение курса семейной педагогики не предусматривается. Основную информацию о воспитании ребенка в семье студенты получают из курса общей педагогики, однако она не отражает специфических особенностей взаимодействия участников музыкально-образовательного процесса. Профессионально ориентированная информация оказывается расфокусированной по различным дисциплинам учебного плана.

Тем не менее музыкальное образование предполагает высокий уровень включенности семьи учащегося в организацию учебного процесса, и педагог-музыкант (особенно музыкант-инструменталист) вынужден самостоятельно адаптироваться к многообразным, достаточно сложным в психолого-педагогическом плане, задачам сотрудничества. Наш опыт общения с преподавателями детских музыкальных школ позволяет заключить следующее.

1. В поисках оптимальных путей музыкального развития ребенка педагоги достаточно часто актуализируют дореволюционные традиции семейного музыкального воспитания. В современном историко-культурологическом и педагогическом знании они структурируются в виде двух моделей – дворянской и народной, олицетворяющих собой два полюса единого и неделимого социо-

культурного пространства. Каждая из них в равной степени рассматривается в качестве самобытного явления отечественной истории и культуры.

В восприятии современных педагогов-музыкантов данные модели олицетворяют идеальный вариант музыкального воспитания ребенка в семье (при этом, как правило, доказываются преимущества какой-либо одной модели). Однако нормативность музыкального воспитания в пределах определенного класса необоснованно отождествляется с его всеобщностью. Идеализация исторического опыта семейного музыкального воспитания резко контрастирует с комплексом его современных реальных проблем.

В этой связи при повышении квалификации работников музыкального образования необходимо акцентировать вопросы диалектического сосуществования двух исторических моделей семейного воспитания с соответствующими комплексами реальных педагогических проблем; проследить воспроизведение элементов данных моделей в семейном воспитании периода социализма; осмыслить возможности возрождения утраченных традиций семейного музыкального воспитания в наши дни.

2. В практике музыкального образования достаточно успешно решаются задачи музыкально-педагогического просвещения родителей. Отработаны, методически осмыслены и широко реализуются разнообразные формы организации учебной и внеучебной работы, концертных мероприятий, просветительской деятельности, способствующие повышению музыкальной и педагогической культуры родителей и сплочению семьи на почве музыкального образования ребенка. Большое внимание уделяется проблемам обогащения семейной музыкальной среды. Этому служат учебно-методические комплекты (УМК) программ музыкального образования, в первую очередь – аудиопособия для самостоятельного домашнего прослушивания. Взаимный обмен подобным опытом по праву доминирует в современной практике повышения квалификации работников музыкального образования.

В то же время следует предостеречь преподавателей от абсолютизации своей роли в качестве трансляторов музыкальной культуры. Влияние музыкального просвещения, в особенности элементов УМК, на семейную музыкальную среду отнюдь не прямолинейно; они лишь находят свое место в череде многообразных хаотических воздействий микро- и макросреды. Из этических соображений следует пересмотреть однозначно критичное отношение педагогов к типовой семейной музыкальной среде. Ключ к этому дает педагогическая концепция Д.Б. Кабалевского, где объектом доброжелательного осмысления на занятиях становятся любые музыкальные впечатления, полученные детьми в кругу семьи.

3. При оценке педагогами-музыкантами воспитательного потенциала семьи чаще всего фигурирует опора на количественный состав с безусловным признанием приоритета полной и многодетной семьи над неполной и

имеющей одного ребенка. Данный подход активно разрабатывался в педагогике советского периода; в настоящее время он в большей степени свойственен обыденному сознанию. Педагогические исследования последних лет убедительно доказывают неоднозначность подобных утверждений. Благополучие семьи в настоящее время связывается с оптимальным выполнением воспитательной функции при эмоционально насыщенных, доброжелательных отношениях между ее членами.

В этой связи актуальной задачей является ознакомление преподавателей с многообразными современными вариантами типизации семей. При этом необходимо помочь сориентироваться в многообразии авторских подходов и взаимном пересечении содержательных полей; выбрать варианты типизации, целесообразные для осмысления действий участников музыкально-образовательного процесса. Немаловажную роль играет доступность типобразующих признаков и методов их диагностики для рядового учителя, не имеющего специального психологического образования.

4. Достаточно часто встречаются случаи переноса педагогом воспитательных установок, принятых в собственной семье, на семью ученика и, вследствие этого, неадекватные трактовки особенностей его взаимоотношений с родителями и поведения в целом. В этой связи настоятельной необходимостью является ознакомление преподавателей с представленными в педагогических источниках моделями семейного воспитания (историко-педагогический, национальный, социальный, культурологический, психолого-педагогический контексты), многообразными типами и стилями семейного воспитания. При этом следует обратить внимание на типобразующие признаки, позволяющие педагогу констатировать следование семьи какому-либо из рассмотренных вариантов. Дальнейшее осмысление логики действий и поступков учащегося и его родителей должно осуществляться в данном контексте.

5. Пытаясь осмыслить поведение ученика и особенности его взаимоотношений с родителями, педагоги-музыканты обращаются к опыту собственного детства. Однако не следует забывать о том, что это – достаточно специфический опыт детства музыкально-одаренных детей, обусловленный ранним включением в процесс специализированных музыкальных занятий, и осмысление его должно осуществляться в соответствующей системе координат.

Отталкиваясь от конечного результата, можно с уверенностью констатировать, что на всех этапах обучения уровень одаренности будущего педагога-музыканта, как минимум, соответствовал критериям обучения, а возможно и превышал их; уровень физического и психического здоровья позволял справляться с повышенными нагрузками; систематические «тренинговые» занятия на музыкальном инструменте стали неотъемлемым компонентом образа жизни; творческое удовлетворение от демонстрации конечного музы-

кально-исполнительского результата в значительной степени «искупало» объективные тяготы обучения, доминирующей сферой интересов являлось музыкальное искусство.

Опираясь на собственный опыт детства, педагоги в целом адекватно представляют себе мироощущение музыкально-одаренного ребенка. Однако оно не всегда может быть соотнесено с мироощущением так называемых «обычных» детей, занимающихся музыкой «для себя», имеющих широкий круг многообразных интересов. Именно эти дети в настоящее время составляют основной контингент учащихся детских музыкально-образовательных заведений. Добавим к этому, что семейная проблематика в музыкально-педагогической теории и практике осваивается преимущественно с позиций и в интересах действующей системы музыкального образования. При негативном отношении ребенка к процессу обучения музыке вопрос о целесообразности данных занятий не поднимается (в отличие от психолого-педагогических источников). Напротив, изыскиваются новые возможности включения ребенка в музыкальную деятельность, способствующие пробуждению интереса.

В этой связи следует заострить внимание педагогов на особенностях мироощущения «обычного» ребенка, в том числе – прибегая к парадоксам. Целесообразно осмыслить логику поступков ребенка и его родителей вне ведомственных задач, признать право на самостоятельный выбор увлечений и интересов, не менее значимых, чем занятия музыкой. Необходимо преодолеть инерцию ряда распространенных в практике музыкального образования установок, в частности – пробуждения интереса ребенка к музыкальным занятиям посредством дополнительной учебной и внеучебной нагрузки.

ОСОБЕННОСТИ ОТБОРА СОДЕРЖАНИЯ ПО ПРОФЕССИИ «ВОДИТЕЛЬ ПОГРУЗЧИКА» ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

НОВОЖИЛОВ В.А.

*г. Санкт-Петербург, Институт промышленной безопасности,
охраны труда и социального партнерства*

Современные требования к подготовке водителей погрузчика определяют необходимость разработки учебно-программной документации и содержания курса «Водитель погрузчика». Умение правильно мотивировать обучаемых, направлять их учебно-познавательную деятельность с помощью научно обоснованных методов и подходов является определяющим фактором качества подготовки рабочих по профессии «водитель погрузчика», способных эффективно функционировать в рыночной среде.

На базе Центра охраны труда промышленной безопасности и социального партнерства разрабатывается учебный курс «Подготовка по профессии «водитель погрузчика»», учитывающий специфику деятельности водителей погрузчиков при ведении погрузочно-разгрузочных работ в складских помещениях, на погрузочных и контейнерных площадках товарных станций железных дорог, в дорожно-строительных организациях, в портах, на предприятиях пищевой и легкой промышленности, в МЧС и других областях и соблюдение требований безопасности при выполнении указанных работ.

При отборе содержания данного курса проводился анализ имеющейся учебно-программной документации, существующей научной, учебно-методической литературы, ГОСТов, которые однозначно показали необходимость включения расширенных по содержанию разделов и тем с углубленным изучением вопросов безопасности.

Основой данного курса является рассмотрение традиционных разделов устройства, технического обслуживания, поиска и устранения неисправностей различных типов фронтальных и бортовых погрузчиков. Содержание раздела «Безопасность» дополнено расширенными темами «Безопасность дорожного движения» и «Безопасность ведения работ», произведен отбор содержания по темам, разработаны иллюстрированные таблицы знаков безопасности на основе действующих ГОСТов. С учетом возросшего травматизма и техногенности происходящих сегодня аварий раскрыта более полно тема «Оказание первой доврачебной помощи пострадавшему».

По курсу подготовлен конспект лекций, все разделы и темы структурированы, имеют схемы, таблицы, графики, чертежи, выведенные как на бумажный носитель, так и на диапозитивы, наглядность показа которых через графопроектор существенно расширяет диапазон воздействия материала на слушателей, повышает познавательный интерес и качество обучения.

О ПРЕЕМСТВЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ПЕТРОЧЕНКОВА В.В.

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

Говоря о преемственности в обучении, важно обратить внимание на существенный аспект образования. Образование в своей качественной характеристике – это не только ценность, система или процесс. Это еще и результат. Именно результат образования определяет качество обучения и, в конечном итоге, качество нового специалиста. Целостность и интегративную сущность результата образования на любом уровне и в любом аспекте можно по-

знать и понять только на основе четкого представления о структуре и иерархии результативности образовательной деятельности, ее преемственно связанных этапах. В качестве такой иерархической образовательной «лестницы» восхождения человека ко все более высоким образовательным результатам может служить концепция Б.С. Гершунского: грамотность – образованность – профессиональная компетенция – культура – менталитет.

Грамотность. Предполагает наличие лексических, грамматических, произносительных и орфографических навыков, которые являются непременным условием формирования умений речевой деятельности, т.е. умений говорить, аудировать, читать, писать на иностранном языке. Использование речевых навыков для того, чтобы самостоятельно и с учетом целей и ситуации общения выражать свои мысли, намерения, переживания и адекватно понимать мысли других людей – носителей изучаемого языка, является показателем сформированности речевых умений. Все умения и навыки по иностранному языку сначала формируются, затем развиваются, шлифуются, совершенствуются на протяжении всех ступеней и этапов непрерывного образования – от общего до профессионального образования. Таким образом, грамотность как базовый результативный компонент так или иначе присутствует на всех уровнях непрерывного образования.

Образованность. Предметная сторона содержания обучения иностранному языку отражает типичные для учащихся сферы общения: бытовую, социально-культурную, учебную и профессиональную. В рамках каждой сферы общения определяется круг тем и подтем, связанных с ситуациями повседневного общения, имеющих социально-политическое значение для настоящего и будущего, связанных с историей и культурой страны изучаемого языка и, наконец, с будущей профессией. Учебный процесс предполагает не последовательное, а непрерывное рассмотрение тем и подтем, что означает включение одной и той же темы на каждом последующем этапе обучения. При этом предусматривается их углубление и проблематизация. Например, в средней школе бытовая сфера общения предполагает раскрытие таких тем, как семья, дом, школа, друзья и др. В профессиональной школе бытовая сфера общения выходит на новый уровень – профессиональный. Это означает, что в рамках этой сферы определяются уже другие темы, которые тем не менее являются продолжением предыдущих тем: сотрудники (отношения с коллегами), работа, фирма, деловые партнеры. Существенное различие здесь заключается в следующем: предметная сторона содержания обучения иностранному языку в средней школе ориентирована на настоящий, текущий момент, а в профессиональной школе – на будущее. Так возникает актуальная проблема оторванности теоретических знаний студента от его практических умений и навыков, которые должны на определенном этапе перейти в профессиональную компетентность.

Профессиональная компетентность. Компетентность – это конечный результат развития всех необходимых для профессии компетенций. Знания, умения и навыки, способы деятельности в этом случае выступают как материал для саморазвития. Компетентность по иностранному языку выражается в способности индивида свободно реализовывать свои знания, умения и навыки по языку на практике. Способность индивида реализовывать свои умения формируется путем овладения коммуникативными компетенциями, интегрирующими в себе все известные языковые умения и навыки: чтения, письма, аудирования, говорения.

Чем больше компонентов получают должное развитие в процессе обучения иностранному языку, тем выше становится уровень коммуникативной компетенции учащихся. В современном образовании принято считать, что значение функциональных компонентов (семантического, прагматического и межкультурного) ничуть не меньше, нежели значение формальных компонентов (фонетического, морфологического и синтаксического), поскольку именно функциональные компоненты должны обеспечить способность учащихся вести общение на иностранном языке в самых разнообразных ситуациях и подчеркнуть важность содержательного аспекта речевого общения по отношению к языковому.

Культура. Обучение иностранному языку нацелено на развитие у учащихся способностей использовать иностранный язык как инструмент общения в диалоге культур современного мира, т.е. на развитие межкультурной компетенции учащихся. Обучать языку – значит обучать культуре его носителя, формировать у учащегося способность соотносить свое и чужое, осознать, что объединяет исходную культуру и культуры стран изучаемого иностранного языка и что является отличным и почему.

Формирование и развитие межкультурной компетенции также является необходимым атрибутом на протяжении всех уровней непрерывного образования. Восприятие и понимание чужой культуры – высшее проявление образованности человека и его компетентности.

Менталитет. Обучение иностранному языку представляет собой когнитивный процесс. Любой язык сам по себе не выражает никаких смыслов, существующих независимо от концептуальных систем (картин мира) его носителя. Поэтому данный процесс предполагает не только и не столько обретение учащимися нового средства языкового кодирования концептов, сколько формирование картины мира учащегося за счет приобщения его как к аутентичным вербальным, так и предметным значениям новой системы мировидения и миропонимания, носителем которой является человек, для которого иностранный язык является родным. Следовательно, любой иностранный язык не должен преподаваться как формальная система. Чуткость и интерес к феноменам иной ментальности и чужой культуры, умение воспринимать и пони-

мать эти феномены, ориентироваться в них, вступать с ними в диалог, умение сравнивать их с собственным мировидением и лингвокультурным опытом, сформированным на базе родного языка и исходной культуры, умение критически осмысливать иной образ сознания и систему чувств, иную иерархию ценностей и тем самым обогащать собственную картину мира – это «когнитивные основания» процесса обучения иностранному языку.

Очевидно, что ментальный уровень обучения языку имеет непосредственное отношение к уровню культуры. Изучить «чужой» менталитет посредством языка можно только через приобщение к «чужой» культуре. Базу менталитета составляют представления об окружающем мире, которые определяют специфику психической жизни представляющих данную культуру людей. Одним из главных объектов анализа при изучении особенностей менталитета является язык. Именно в нем фиксируются отраженные сознанием взаимоотношения между явлениями действительности и оценочные характеристики этих явлений. Так возникло понятие языковой «картины мира», т.е. системе представлений о мире, выраженных в языке. Соответственно, сколько существует языков, столько и соответствующих картин мира. Открытие учеником факта, что существует иная «ментальность», другой образ мышления, другая система ценностей, иная картина мира подобно открытию Америки. Осознание этого факта происходит постепенно и при условии, что преподаватель постоянно акцентирует на этом внимание. В противном случае обучение иностранному языку происходит в рамках формальной системы, где язык – цель сама по себе, и изучение языка «застревает» где-то, в лучшем случае, на уровне развития компетенций.

Как говорилось выше, высшая ценность образования и его иерархически высшая цель – формирование менталитета личности социума. Изучение иностранного языка способно не только формировать мировоззрение обучаемого и развивать его познавательную активность, но и расширять границы мировосприятия путем включения в свое сознание другой «картины мира».

ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС ПО КУРСУ «ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ»

САЗОНОВА В.А.

г. Канск, Красноярский край, Канский педагогический колледж

В рамках проекта «Формирование информационной образовательной среды Канского педагогического колледжа» спроектирован и разработан электронный УМК по курсу «История зарубежной литературы».

Создание учебно-методической литературы на электронных носителях

остаётся чрезвычайно актуальной проблемой. Это литература нового поколения, объединяющая достоинства традиционных учебников и возможности компьютерных технологий.

Электронная учебно-методическая литература позволяет осуществлять: 1) автоматизацию и интенсификацию педагогического труда; 2) простоту хранения больших информационных массивов; 3) использование гипертекстового и мультимедийного представления информации; 4) учет индивидуальных способностей обучающегося (индивидуальная учебная траектория); 5) комфортность в работе за счет создания дружественного интерфейса.

Повышает актуальность создания УМК как для студентов, так и для преподавателя и современное состояние методического обеспечения преподавания курса «История зарубежной литературы» в Канском педагогическом колледже. С одной стороны, проблема методического обеспечения состоит в том, что в настоящее время для данного курса существует не так много печатной и электронной учебной литературы, рекомендованной или допущенной Министерством образования РФ для использования в учебном процессе. С другой стороны, проблема методического обеспечения заключается в том, что для студентов закрыт доступ к большей части специальной литературы, обязательной для изучения, так как она отсутствует в библиотеках города Канска и колледжа. К тому же не все студенты имеют возможность в полном объеме ознакомиться с ней в электронном варианте, поскольку отсутствует необходимый доступ к ресурсам Интернета.

Электронный учебно-методический комплекс по курсу «История зарубежной литературы» соответствует образовательному стандарту по специальности 0302 «Русский язык и литература» и предназначен для учебно-методической и информационной поддержки вышеназванного курса.

УМК призван стимулировать студентов к саморегуляции учебно-познавательной деятельности, активизировать общепрофессиональные и специальные (предметные) умения и навыки; повышать роль самостоятельной работы при подготовке к занятиям (лекционным и практическим); создавать условия для успешной сдачи экзамена или зачета по дисциплине.

Структура электронного учебного издания определяется особенностями изучения курса зарубежной литературы в колледже. Студенты филологического факультета в соответствии с учебной программой должны изучить несколько национальных литератур Западной Европы средних веков и эпохи Возрождения, XVII–XVIII вв., XIX в. (романтизм и реализм), рубежа XIX–XX вв.

УМК включает следующие модули:

I. Нормативный.

«Образовательный стандарт».

«Учебные программы», содержащие программы всех изучаемых периодов, что позволит студенту распределить материал в правильной хроно-

логической последовательности, по степени сложности и изученности и считать время, необходимое для подготовки к практическим занятиям, зачету или экзамену.

II. Учебные материалы.

Электронный конспект лекций, структурированный по логически завершенным модулям для удобства модернизации курса и успешного усвоения учебного материала; электронные учебники.

III. Практика.

Здесь предлагаются примерные планы практических занятий, направленных на формирование основных умений и навыков литературоведческого и общего филологического анализа произведений зарубежной литературы, со ссылками на полнотекстовые варианты художественных произведений.

IV. Электронная библиотека.

«Глоссарий» (алфавитный), раскрывающий основные эстетические и теоретико-литературные категории и понятия, необходимые для освоения курса.

«Критическая литература» содержит главы из монографий, статьи ведущих литературоведов и критиков по национальным литературам для использования при подготовке к практическим занятиям, зачету или экзамену.

«Список литературы» включает список художественных текстов для обязательного чтения по каждому из курсов, хрестоматий, учебников, учебных пособий, академических изданий и специальных работ.

«Тексты художественных произведений».

«Персоналии». В этой части УМК помещены сведения энциклопедического характера о писателях и их портреты.

«Полезные ссылки». В настоящее время доступны разнообразные Интернет-ресурсы, которые могут быть полезны студенту для поиска дополнительной и обновленной информации к занятиям, для подготовки различного рода письменных работ. Данная страничка содержит перечень полезных ссылок на сайты во Всемирной паутине, разрушающих привычную ограниченность и замкнутость содержания и формы.

V. «Контрольный/мониторинг/портфолио».

«Контрольные работы», где предлагаются темы контрольных работ, рассчитанные на студентов с хорошей литературоведческой и общей филологической подготовкой, направленные на выработку таких умений и навыков, как систематизация полученных знаний, конспектирование первоисточников, самостоятельный филологический анализ художественного текста, аргументированное изложение собственной точки зрения на определенный литературный факт.

«Курсовые/ВКР». Специфика обучения на филологическом факультете колледжа требует продуманной организации самостоятельной работы сту-

дентов, обеспечивающей успешное овладение не только программным материалом, но и навыками творческой, исследовательской деятельности. Важным видом учебной научно-исследовательской работы студентов-филологов является выполнение курсовых работ и ВКР по дисциплинам филологического цикла. Здесь же представлены темы курсовых работ и ВКР по истории зарубежной литературы, предлагаемые для исследования.

«Критерии оценки ВКР». Данный материал позволит студентам-филологам качественно выполнить выпускную квалификационную работу.

«Тесты».

«Мониторинг успеваемости». Карты успеваемости каждого студента, самостоятельное продвижение в изучении курса.

VI. «ВКР/курсовые».

VII. «Методический».

Студентам будут интересны и полезны материалы данного модуля (характеристика существующих УМК по литературе для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев и конспекты уроков для среднего звена), призванные сориентировать их на профессиональный подход к изучению зарубежной литературы.

VIII. «Именной указатель» со ссылками на портреты писателей и их художественные произведения, а также критическую литературу, помещенные в УМК.

XI. «Обратная связь» (электронная почта для обсуждения возникающих в процессе обучения вопросов).

Электронный УМК представлен HTML-документами, организованными в несколько разделов. Навигация по его страницам осуществляется с помощью меню и системы гиперссылок. Простота работы и возможность применения на всех современных компьютерах обеспечивает его доступность для пользователя любого уровня подготовки. Уже сейчас данный электронный образовательный ресурс размещен на сервере и доступен для работы.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

ТРОФИМОВА В.В.

г. Братск, Иркутская область,

Братский государственный педагогический колледж № 1

В наступившем XXI веке происходит смена образовательной парадигмы, содержание профессионального педагогического образования насыщается различными образовательными программами, способствующими развитию

у студентов умений и способностей оперировать информацией, творчески решать поставленные задачи. Ценностными ориентациями в образовании становятся личность студента, его способность к самостоятельной деятельности по сбору, обработке и анализу информации, умение принимать решения и применять полученные знания в жизни.

В этих условиях особенно актуальное значение приобретает развитие профессионального мастерства и творческих способностей будущего педагога, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность в изменяющихся педагогических условиях и применительно к различным ситуациям. Особая роль в системе непрерывного образования отводится педагогу, который, с одной стороны, выступает как развивающаяся личность, а с другой стороны, в силу своей профессиональной деятельности, как человек, отвечающий за условия, характер и перспективы развития личности другого человека. Конечный результат образовательного процесса – профессиональная компетентность конкурентоспособного выпускника, готового интегрировать содержание образования, организовывать совместную деятельность с ребенком, умеющего выстраивать индивидуальный образовательный маршрут ученика.

В реальной педагогической практике чаще всего отсутствует система подготовки к такой деятельности, поэтому актуальной становится проблема оказания студенту методической помощи, при этом методическая помощь – это не воздействие методиста на студента, а взаимодействие равноправных субъектов деятельности.

В нашем колледже для решения данной проблемы создан студенческий методический кабинет (СМК), основными направлениями деятельности которого являются: 1) организация методического сопровождения учебно-исследовательской и внеаудиторной деятельности студентов; 2) повышение качества подготовки будущего педагога через разные формы организации деятельности; 3) эффективное содействие успешной адаптации к условиям профессионального обучения, становлению ключевых профессиональных компетенций и гражданского самосознания; 4) реализация индивидуального и дифференцированного подхода в методической работе со студентами.

Методическое сопровождение может быть рассмотрено как целостное взаимодействие научно-методического, информационного и организационного компонентов. Действительный результат профессионального сотрудничества методиста и студентов, на наш взгляд, дает организационно-коррекционная и обучающая деятельность. Построенная на индивидуально-дифференцированной основе, представляющая систему методических мероприятий, она способствует профессиональному самоопределению будущего педагога.

Основное направление работы СМК – это подготовка к самостоятельной исследовательской деятельности, обучение методике исследования актуальных проблем современного образования. Для этого педагогами проводятся обучающие методические семинары, индивидуальные консультации для студентов по проблемам курсового и дипломного проектирования, создаются и постоянно обновляются методические рекомендации к подготовке и написанию разных видов исследовательских работ студентов, проводится опрос общественного мнения (преподаватели, студенты, учителя школ) о направлениях, тематике, видах исследования, форме представления результатов студенческих исследований.

Повышение качества подготовки современного учителя невозможно без повышения научно-исследовательского уровня специалиста в области образования. Организация и проведение конкурсов «Студент года», «Лучший проект», «Электронное образовательное пособие для урока» «Лучший реферат, конспект», выставок по результатам практики, творческих работ студентов, конференций, помощь в подготовке к участию в конференциях областного и всероссийского уровня способствует повышению мотивации к занятию исследовательской работой, обеспечивает поддержку и создание для студентов ситуации успеха.

Студенческая молодежь всегда являлась заметной социальной группой в обществе, важной силой, влияющей как на его социально-экономическое и духовно-нравственное развитие в целом, так и на отдельную личность. Огромная роль в формировании личности педагога нового типа принадлежит студенческому самоуправлению во всем многообразии его форм.

Отсюда определяется следующее направление деятельности СМК – эффективное содействие в успешной адаптации к условиям профессионального обучения, через оказание методической поддержки студенческому самоуправлению. Становление студента как активного члена органов самоуправления, способного оказать влияние на студенческую среду, проявить организаторские умения, творческие способности, – процесс длительный. Чтобы помочь студентам реализовать себя, проводятся тренинги, семинары, круглые столы: «Все в твоих руках», «Студенческое кураторство – что я о нем знаю», «Работа НСО», «Активный студент – успешная карьера» и др. Проводимая работа позволяет приобрести студентам управленческие навыки, обеспечить разнообразие форм организации студенческого самоуправления, содействовать успешной адаптации к условиям профессионального обучения.

Создание совместной студенческо-преподавательской проблемной группы, работающей над темой «Студенческое самоуправление как средство развития и становления профессиональной компетентности будущего педагога», по нашему мнению, помогает решить проблемы развития управленческого потенциала, что немаловажно для последующей профессиональной дея-

тельности. В основе деятельности проблемной группы – единство трех функций: информирования, консультирования на этапе сбора и обработки информации и выработки плана решения проблемы. Это позволяет обеспечить целостность методического сопровождения и способствует реализации поставленной цели: обновление и совершенствование структуры студенческого самоуправления в колледже

Практика показывает, что методическое сопровождение эффективно, если: а) предоставляются разнообразные возможности для самосовершенствования профессиональных умений студента; б) создается ситуация успеха, студент имеет свободу выбора; в) студенты участвуют в проектировании собственной деятельности; г) методическое сопровождение носит опережающий характер.

Таким образом, методическое сопровождение студента – это непрерывный процесс создания условий для развития личности, направленный на формирование системы научных и практических знаний и умений, развитие критического мышления, инициативы и самостоятельности, потребности в самообразовании, усиление познавательной и профессиональной мотивации.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕФЕРАТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

ТРУЩЕНКО И.Н.

*г. Новороссийск, Краснодарский край, Морская государственная академия
им. адмирала Ф.Ф. Ушакова*

Программа обучения иностранному языку в неязыковом вузе предусматривает развитие умений и навыков реферирования, которое используется, прежде всего, как прием, направленный на овладение языком.

Следует отметить, что реферирование отличается от простого пересказа текста, который является кратким изложением с целью передачи содержащейся в ней информации. Как правило, пересказ широко используется как средство контроля прочитанного, метод активизации языкового материала и развития навыков устной речи на изучаемом иностранном языке, он включает эмоциональную характеристику прочитанного. Реферат содержит преимущественно интеллектуальную информацию и целесообразен при работе с профессиональной литературой. Для работы над рефератом необходимо принимать во внимание следующие задачи и особенности реферата.

Реферат – это сжатое изложение главного содержания прочитанного документа. Оно сохраняет семантическую ценность первоисточника и предназначено для его замены в целях экономии времени при чтении. Материал ре-

ферата излагается с позиции автора исходного текста и не включает никаких элементов интерпретации или оценки. Он не должен нести эмоциональную окраску составляющего реферат. Он не может заменить первоначального документа, и назначение реферата состоит в том, чтобы дать возможность специалисту составить мнение о целесообразности более детального ознакомления с данным материалом.

Важным этапом в работе по реферированию служит составление плана. План дает определенную систему ориентиров для развертывания смыслового содержания и является одной из форм толкования текста. План включает обобщенные формулировки ключевых моментов текста, суммирующих содержание абзацев. Логический план строится на основе чтения и осмысления оригинала и выделения ключевых фрагментов. При последовательном изложении тем в тексте мы получаем целую картину текста.

Следующей фазой является развертывание плана в тезисы. Часть деталей текста при этом опускается. Реферат строится, как правило, на предложениях, выражающих подтемы текста, при этом каждый пункт плана развертывается в ряде тезисов, которые строятся на базе смысловых отрезков текста с использованием ключевых фрагментов на уровне абзаца и связки абзацев. Каждое предложение составляется на материале ключевых фрагментов – тезисов плана. При этом следует обращать внимание студентов на то, что любое высказывание однозначно, и в каждом отдельном случае надлежит решить, использовать ли данный фрагмент в качестве тематической части нового предложения. Поскольку новый, полученный текст имеет собственную логику, появляется необходимость в специальных связочных средствах и переходных элементах, помогающих связывать отдельные высказывания и группы высказываний в единое целое.

Заключительная фаза работы над рефератом – это контроль и редактирование. Она заключается в стилистической шлифовке составленного текста и приведении его в соответствие с определенным стандартом. Основной жанровой чертой языка реферата является информативность. На лексическом уровне реферат характеризуется наличием так называемых «опорных слов», в роли которых часто выступают термины. В языке реферата максимально выражена тенденция к преобладающему использованию существительных и прилагательных по сравнению с другими частями речи и меньшему использованию глаголов. Синтаксис реферата отличается значительным однообразием. Преобладают констатирующие сообщения и перечисления, оформленные в составе простых предложений. Перечисление связано с наличием параллельных конструкций и однородных членов предложения. В реферате нет обоснований или обсуждения выдвигаемых положений, примеров, сравнений, сносок, ссылок на первоисточники и справочную литературу. Точ-

ные даты и цифры часто обобщены в указания периодов, конкретные имена – в наименования научных школ и направлений.

Практика работы со студентами неязыкового вуза показала, что желательно использовать следующую последовательность заданий при обучении реферированию: 1) выписать заголовок реферируемой работы; 2) пронумеровать абзацы текста; 3) просмотреть текст и ответить на вопрос: о чем он; 4) внимательно прочесть текст, абзац за абзацем, анализируя смысловые связи между группами тематически связанных предложений; 5) выбрать в каждом абзаце ключевые фрагменты; 6) проанализировать тематическую соотнесенность ключевых фрагментов, учитывая их важность; 7) сформулировать пункты логического плана текста; 8) перегруппировать материал и распределить ключевые фрагменты в качестве тезисов по пунктам составления логического плана; 9) на материале логического плана и развивающих его тезисов составить текст реферата; 10) прочитать составленный текст реферата и отредактировать его, исправив погрешности в логике изложения и языке.

Реферирование представляет собой единый процесс семантической конденсации, который может быть отмечен большим числом вариантов сокращения исходного текста. В этой связи принято различать несколько вариантов реферирования. Один вариант, сохраняющий максимальный объем информации оригинала, называется реферат-конспект, или информативный реферат. Второй вариант предполагает минимальный по объему текст, который называется реферат-резюме, или индикативный реферат. Дальнейшая редукция семантической основы приводит к аннотации, составлению которой также следует уделить особое внимание. Поэтому при обучении реферированию для достижения максимального успеха весьма важно правильно поставить задачу, какой именно тип реферата необходимо составить.

ИНТОНАЦИОННО-ДВИГАТЕЛЬНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

ХУСАИНОВА Т.В.

*г. Стерлитамак, Республика Башкортостан,
Стерлитамакская государственная педагогическая академия*

Постоянно возрастающие требования к подготовке педагогических кадров требуют изменения характера обучения, совершенствования теоретической базы и методического обеспечения в высшей школе. Особенно важно это в профессиональной подготовке учителя музыки, чья деятельность отличается многопрофильностью и необходимостью сочетания различных творческих областей духовной культуры современного общества.

В вузовской музыкально-педагогической теории и практике стоят сложные вопросы: меняется содержание музыкального образования, возникают новые формы подготовки учителя музыки, совершенствуется научно-методическое обеспечение и теоретическое обоснование учебного процесса. Школьная практика также предъявляет особые требования к подготовке учителя музыки. Все это повышает уровень требований к вузовскому музыкальному образованию.

Основными требованиями в подготовке учителя музыки остаются комплексность, системность, художественно-творческая направленность, обусловленная спецификой музыкального искусства и его восприятия. Остается важным вопрос преодоления эмпиризма.

Один из вариантов решения данной проблемы мы видим в выявлении, обосновании и внедрении в практику профессиональной подготовки учителя музыки такого системообразующего фактора, который позволил бы комплексно рассматривать и осваивать музыкальные произведения как художественные ценности и как учебный материал одновременно.

Поскольку в основе выразительности исполнения музыкального произведения лежит верно найденное соответствие между музыкально-слуховыми представлениями и адекватной формой их осмысления и воспроизведения, то теоретической и практической основой поиска такого соответствия является интонация и движение, установление между ними связей, пронизывающих всю ткань музыкального произведения.

Степень профессионализма учителя музыки определяется умением сознательно регулировать и моделировать интонацию и движение, устанавливать интонационно-двигательные связи в зависимости от характера исполняемой музыки и, добиваясь выразительности и эмоциональной образности исполнения, создавать на этой основе музыкально-художественный образ. Поэтому формирование у студентов навыков интонационно-двигательного моделирования с целью изучения, исполнения и донесения до слушателя содержания музыкального произведения является одной из наиболее значимых задач профессиональной подготовки, решение которой будет содействовать творческому освоению профессии.

Важнейшим компонентом профессионального образования учителя музыки является хоровое дирижирование, освоение которого обеспечивает формирование личности дирижера-хормейстера, педагога и исполнителя. Необходимость развития специфических дирижерских умений и навыков неоднократно рассматривалась в работах видных дирижеров-исполнителей и педагогов-музыкантов (В.Л. Живов, С.А. Казачков, И.А. Мусин, А.М. Пазовский, К.Б. Птица, К.К. Пигров и др.).

Поскольку дирижерская техника представляет собой процесс передачи с помощью пространственной жестовой модели художественного образа му-

зыкального произведения, то ей свойственны элементы моделирования как музыкально-слуховых, эмоционально-образных, так и пространственно-временных, слухо-двигательных связей. В связи с этим интонационно-двигательное моделирование объективно можно выделить в качестве педагогического средства, обеспечивающего эффективность профессиональной подготовки учителя музыки в классе дирижирования. Однако данный аспект до настоящего времени не нашел достаточного отражения в педагогических исследованиях по проблемам вузовской подготовки педагога-музыканта.

Необходимость совершенствования форм и методов профессиональной подготовки учителя музыки, важным составным элементом которой является освоение интонационного и двигательного многообразия музыкальных произведений и неразработанность теоретико-технологических основ использования интонационно-двигательного моделирования в процессе воссоздания музыкального художественного образа обуславливает актуальность исследования проблемы интонационно-двигательного моделирования в структуре профессиональной подготовки учителя музыки.

Впервые интонационно-двигательное моделирование рассматривается в единстве содержательного и технологического аспектов: 1) как содержательный элемент, обеспечивающий воссоздание музыкального художественного образа через установление интонационно-двигательных связей посредством интеграции музыкально-слуховых представлений и двигательных дирижерских действий; 2) как технологический прием, обеспечивающий целостность освоения музыкального содержания.

В теоретическом плане определена последовательность введения интонационно-двигательного моделирования как содержательного элемента и технологического приема в учебном процессе, включающим три этапа: анализ интонационно-двигательных связей хоровой партитуры; поиск жестов, отражающих данные связи; воплощение жестов в дирижерской технике.

Выбранное исследованием направление позволило определить структуру и уровневые характеристики интонационно-двигательного моделирования; выявить содержательные и технологические основы, а также условия его включения в процесс профессиональной подготовки учителя музыки.

Обозначенная исследованием последовательность включения в учебный процесс приемов интонационно-двигательного моделирования позволяет обеспечить эффективность профессиональной подготовки учителя музыки. Материал исследования обладает универсальностью и в несколько адаптированном виде может использоваться при организации учебного процесса как в цикле исполнительских, так и музыкально-теоретических дисциплин в музыкальных учебных заведениях.

Таким образом, интонационно-двигательное моделирование как элемент дирижерско-хоровой деятельности в профессиональной подготовке учи-

теля музыки обеспечивает ориентацию студентов на творческое освоение профессии, так как позволяет интегрировать художественно-музыкальный и технологический аспекты обучения. Кроме того, интонационно-двигательное моделирование является эффективным и целесообразным учебно-педагогическим приемом, раскрывающим выразительные функции дирижерских действий.

СИСТЕМА УЧЕБНЫХ ПРОЕКТОВ ПО КАДРОВОМУ МЕНЕДЖМЕНТУ НА ТРАНСПОРТЕ В КУРСЕ «ОРГАНИЗАЦИОННОЕ ПОВЕДЕНИЕ»

КАРТУШИНА И.Г.

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

Работа менеджера традиционно рассматривается как работа с человеческим ресурсом. В содержании профессиональной подготовки учебные дисциплины, посвященные этой стороне деятельности менеджера, представлены в таких курсах, как «Управленческая психология», «Управление персоналом», «Организационное поведение». Ценность учебного курса «Организационное поведение» состоит в том, что создается целостное представление о мотивационных факторах управления персоналом, конкретных технологиях разработки корпоративной культуры предприятия.

Кадровый менеджмент – это системообразующий элемент в работе современного менеджера. Усвоение знаний о кадровом ресурсе, системе повышения кадров, мероприятий индивидуального и коллективного стимулирования продуктивного труда, организации профессиональных тренингов обеспечивает эффективность деятельности предприятия.

Вместе с тем анализ современных методических пособий по учебной дисциплине «Организационное поведение» свидетельствует, что акцент делается на работе менеджера по персоналу. По нашему мнению, компетентностью в кадровом менеджменте должен обладать менеджер каждого уровня управления предприятием – кадры и есть конкретный сектор, отдел предприятия. Руководитель любого подразделения предприятия должен уметь создавать коллектив, мотивировать на выполнение производственной задачи, диагностировать причинность несовершенства человеческого фактора в неэффективности работы своего отдела. Таким образом, курс «Организационное поведение» может быть включен программу повышения квалификации менеджеров транспорта как базовый.

«Организационное поведение» – это учебная дисциплина, относящаяся к области гуманитарного знания, где в центре внимания находится человек, малая группа. Следовательно, цель обучения кадровому менеджменту в обо-

значенном курсе есть овладение теоретическими и практическими знаниями, а также методами построения взаимодействия и общения с людьми в процессе профессиональной деятельности.

Особенность практического сознания менеджера – в единстве знания и действия. Поэтому теоретическое познание возможно только в единстве с овладением способами конструирования производственных ситуаций поведения и деятельности, которые могут быть направлены двусторонне – на себя и на других людей. Обучение дисциплинам социально-психологической специализации, в рамках которых изучается «Организационное поведение», направлено не только на овладение способами понимания и преобразования условий совместного труда, определяющих образ мыслей и образ действий сотрудников предприятия, но и на само преобразования условий жизнедеятельности целого предприятия, его структурных подразделений и индивидуального сознания каждого работника. В этом состоит суть кадрового менеджмента.

Принципиальное значение для разработки системы учебных проектов в высшей школе имеет требование к структурированию учебных проектов. На первый план выдвигаются проекты, где подразумевается «погружение» в целостную систему кадрового менеджмента, где целостный проект основывается на уже сформированных отдельных элементах и операциях; задания следуют в логике возрастающих креативностей, социальной значимости, культурной полноценности получаемого результата для транспортного предприятия. Так, например, учебный проект «Профессиональная мотивация» создается на основе умений индивидуальной и групповой мотивации, умений создания малой профессиональной группы. Результатом такого проекта будет являться система ценностных ориентиров работы конкретного отдела или целого предприятия.

Что лежит в основе системы учебных проектов по кадровому менеджменту, реализуемой в курсе «Организационное поведение»? По нашему мнению, это профессиональные социально-управленческие задачи в деятельности менеджера. Группа социально-управленческих задач, в свою очередь, задается обновленной целью данного учебного курса. Мы предполагаем, что в качестве такой цели может выступать формирование представлений о психологическом управленческом профессионализме, придание социальной ориентированности всей системе управления в организации.

Задачи данной дисциплины включают в себя: формирование понятийного аппарата о сущности, элементах и взаимосвязях системы организационного поведения; формирование понимания поля действия организационного поведения, его механизмов и рычагов; формирование понимания моделей организационного поведения и первичные навыки диагностики этих моделей в организации; изучение теоретических концепций, являющихся основой для формирования организационного поведения; изучение достоинств и недос-

татков существующих моделей мотивации работников и механизмы их применения; развитие навыков идентификации групп на различных стадиях развития и диагностирования групповых целей и мотивов поведения.

На созданной ценностной базе обучающиеся получают задание подготовить следующие учебные проекты: «Структура транспортной организации», «Модель согласования технической, технологической и человеческой (производственный коллектив) систем транспортного предприятия», «Модель координации функциональных обязанностей работников отдела транспортной организации», «Профессиональная мотивация», «Корпоративная культура транспортного предприятия».

В результате разработки данных учебных проектов менеджеры транспорта имеют возможность овладеть деятельностью по кадровому менеджменту в системогенезе – от создания структуры транспортной организации через функциональное согласование ее структурных элементов и координации деятельности работников конкретного отдела до создания целостной корпоративной культуры как системе ценностных ориентаций, традиций предприятия.

МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ВУЗЕ

КЛЕМЕНТЬЕВА Н.Р.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

Высшая школа занимает свое ведущее место в системе непрерывного образования по подготовке специалистов. Требования к специалисту, содержанию и процессу его подготовки должны носить опережающий характер по сравнению со сложившейся теорией и практикой. Специалист сегодня – это человек с широкими общими и специальными знаниями, способный быстро реагировать на изменения в технике и науке, соответствующие требованиям новых технологий, которые неизбежно будут внедряться; ему нужны базовые знания, проблемное, аналитическое мышление, социально-психологическая компетентность, интеллектуальная культура.

Эффективность системы высшего образования в профессиональной подготовке учителя начальных классов во многом зависит от учета интересов сегодняшней практики начальной школы, перспектив развития и совершенствования ее.

Подготовка будущих учителей начальных классов к преподаванию начальной математики предполагает ознакомление с современным состоянием учебно-воспитательной работы по математике в начальной школе; с передо-

вым педагогическим опытом; обеспечение взаимосвязи начальной математики, методики ее преподавания, психолого-педагогических наук и профессиональных умений студентов в реальных условиях учебно-воспитательного процесса; формирование у студентов положительной мотивации и потребности в овладении профессионально-педагогическими компетенциями; обучение основам творческого подхода к преподаванию математики в школе.

Основными задачами подготовки студентов по методике преподавания математики к будущей профессиональной деятельности мы определили следующие: 1) овладение основами творческой разработки уроков математики в начальной школе и некоторых форм организации внеклассной работы по предмету, учитывающей возрастные и индивидуальные особенности младших школьников; 2) приобретение навыков эффективного проведения уроков математики и внеклассных мероприятий по предмету, с опорой на самоанализ, анализ и оценку учебно-воспитательной работы студентов и учителей начальных классов; 3) знакомство с основными направлениями, содержанием, формами методической и научно-методической работы учителей начальных классов, с их инновационной деятельностью.

Организацию методической подготовки будущего учителя начальных классов мы стараемся направлять на то, чтобы студенты могли не только накапливать определенные компетенции, но и понимали роль, которую они будут играть в процессе их будущей педагогической деятельности. Готовность будущих учителей к работе по обучению младших школьников математике определяем сформированностью следующих умений:

- ориентироваться в содержании курса математики для начальных классов. В основе данного умения лежит знание целей обучения математики и программ по математике для начальных классов, а также понимание взаимосвязи между изучаемыми в начальном курсе математики понятиями и знание требований, изложенных в стандарте образования по предмету;

- ориентироваться в учебниках математики и целенаправленно использовать содержащиеся в них задания. В основе данного умения лежит знание особенностей построения различных курсов, а также разных видов математических заданий;

- целенаправленно применять различные частно-методические приемы для разъяснения конкретных вопросов содержания с учетом особенностей детей младшего школьного возраста.

Специфической особенностью вуза по подготовке будущего учителя начальных классов является максимальное сближение учебно-познавательной деятельности студентов с исследовательской работой. Приобщение к научной работе студентов мы осуществляем через выполнение ими курсовых и квалификационных работ. В процессе такой подготовки у будущих учителей формируются умения:

- работать с первоисточником (навык реферирования, практическое осмысление первоисточника, практическое использование реферируемого материала в начальной школе);
- организовывать и выполнять научно-исследовательский эксперимент;
- собирать и анализировать результаты экспериментальной работы и другие;
- пользоваться методами математической статистики при обработке результатов экспериментальной работы.

Все указанные нами выше компетенции являются специфическими: научно-педагогическими или частно-методическими, и, как показывает практика, именно они и бывают наилучшим образом сформированы у выпускников вуза.

Трудность же в подготовке будущих учителей начальных классов традиционно представляет работа по формированию общеучебных, общепедагогических компетенций. Например, таких, как владение навыком организации различных форм учебной деятельности учащихся и навыком активизации внимания и познавательной деятельности детей и др.

Другая трудность заключается в формировании у будущих учителей компетенций, связанных с организацией обучения по вариативным программам. Появление вариативных программ, с одной стороны, сыграло положительную роль, как в дальнейшем развитии начального математического образования, так и в развитии профессиональных качеств учителя начальных классов. Однако подготовка студентов к работе по этим программам осложняется некоторыми существенными обстоятельствами. Так, например, не всегда удается приобрести для работы со студентами некоторые учебники математики и особенно методические рекомендации к ним. Поэтому порой бывает непросто соотнести общие положения концепций с тем материалом, который представлен в учебниках. Авторы учебников зачастую только на уровне общих положений дают обоснование того, чем отличается один учебник от другого, и не раскрывают особенности методики изучения конкретных вопросов содержания и необходимости внесенных изменений.

Профессиональная подготовка учителя начальных классов не заканчивается с окончанием им вуза. Принцип непрерывности образования предполагает продолжение становления специалиста и после получения им диплома. И здесь уже ведущая роль в организации методической работы с молодым специалистом отводится методическим объединениям, методистам школы и районных управлений образования. От того, как сложится эта работа, и зависит дальнейшее профессиональное будущее выпускника-учителя начальных классов.

РАЗДЕЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ И СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗУЮЩЕЙСЯ ЛИЧНОСТИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ И ВОСПИТАТЕЛЕЙ СИРОТСКИХ УЧРЕЖДЕНИЙ

МАРКОВА В.С.

г. Москва, Московский педагогический государственный университет

ШЕДАНИЯ И.Р.

г. Москва, РГСУ

Пожалуй, ни одна система ГОУ не испытывает столь острой нужды в высокопрофессиональных, психологически-грамотных специалистах, как система детских домов и социальных приютов. К сожалению, кадровый состав сиротских учреждений формируется, как правило, «по остаточному принципу», включая в себя абсолютно некомпетентных в сфере межличностных коммуникаций со столь сложным контингентом детей и подростков людей. Некоторые воспитатели, приходя на работу в сиротский приют или детский дом, имеют за плечами... лишь опыт работы в детском саду. Ничто так пагубно не сказывается на процессе психологической реабилитации и социальной адаптации детей и подростков, оставшихся без попечения родителей, как постоянная текучка кадров. С одной стороны, это затрудняет формирование у социальных сирот нормальной привязанности к значимому взрослому, одной из основных функций которого является функция эмоциональной замены утраченной семьи. С другой стороны, это предполагает развитие у детей, воспитывающихся в сиротских учреждениях, чувства безнаказанности, необязательности выполнения требований со стороны взрослых: зачем кого-то слушаться, если завтра его уже сменит совсем другой человек?

Те же проблемы встречаются в области комплектации сиротских учреждений кадрами социальных работников, психологов и педагогов. Зачастую

специалист, пришедший в ГОУ интернатского типа, не понимает, что ребенок, лишившийся попечения родителей, – это качественно иной в психологическом смысле ребенок. Большинство детей и подростков поступает в детские дома в 7–10-летнем возрасте, успев пережить психотравмирующий опыт общения с патогенной семьей, а нередко – и опыт физического и сексуального насилия. Как правило, педагоги и воспитатели детских домов и социальных приютов не способны правильно квалифицировать сформировавшуюся у социальных сирот в качестве дезадаптивного защитного механизма рентную установку («я – сирота, мне все должны»), не могут адекватно стимулировать у воспитанников мотивацию к учебной и трудовой деятельности. Высокий уровень агрессии большинства депривированных детей и подростков делает крайне затруднительным проведение с ними любой психолого-педагогической, психокоррекционной и воспитательной работы и одновременно провоцирует текучку кадров в данных воспитательных учреждениях.

Все вышесказанное определяет актуальность проблемы поиска адекватных, научно обоснованных психологических средств и методов работы с детьми и подростками, лишенными попечения родителей. В свете решения этой задачи особое значение приобретают обоснование и разработка психологических основ подготовки к работе с этими детьми не только психологов, которые в одиночку с этой глобальной проблемой справиться не в состоянии, но и педагогов, воспитателей, социальных работников, поскольку в настоящее время именно на последних ложится основная тяжесть по решению проблемы растущей социальной и психологической дезадаптированности воспитанников детских домов и интернатов.

В курс профессиональной переподготовки педагогов и воспитателей сиротских учреждений необходимо включать теоретические и практические занятия по психофизиологии, социальной психологии, коррекционной педагогике. Специалисты, работающие в системе детских домов и социальных приютов, должны учитывать в своих интеракциях с воспитанниками психологические особенности развития детей-сирот, поэтому в систему курса профессиональной переподготовки должны быть введены лекционные курсы, освещающие причины и последствия социальной, эмоциональной и материнской депривации. В программе курса должна широко освещаться проблематика некоторых психических нарушений у детей и подростков: механизмы социальной дезадаптации при пограничных личностных расстройствах.

Особое внимание в программах профессиональной переподготовки сотрудников необходимо уделять психологической интерпретации особенностям протекания подросткового кризиса у ребенка-сироты. Исследования ряда авторов свидетельствуют, что образ «Я» подростков из детских домов не просто отстает в развитии, но имеет качественные различия от образа «Я» подростков из семей:

– значимость дружеских связей, описание себя как друга и своего умения понимать других людей (подростки, живущие в семье) – слабая выраженность в образе «Я» представлений о себе, как о друге, полное отсутствие высказываний о трудностях в понимании других людей (дети-сироты);

– первостепенное значение интересов, увлечений, умений для самоопределения, ощущение своей индивидуальности (подростки, живущие в семье) – недостаточная выраженность представлений о собственных умениях, интересах в образе «Я» (воспитанники детских домов);

– важное место в образе «Я» планов отдаленного будущего (семья, профессиональное самоопределение) (подростки из семей) – в планах представлено только ближайшее будущее, проблемы актуальной сегодняшней жизни; отсутствие высказываний, касающихся профессионального самоопределения (дети-сироты);

– стремление к самостоятельности, ответственности за свое поведение, уверенность в своих силах (подростки из семей) – полное отсутствие побуждений (воспитанники детских домов);

– богатый своеобразный мир чувств и переживаний (подростки из семей) – неразвитость сферы чувств, ярко выраженное доминирование желаний, непосредственно связанных с повседневной жизнью, учением, выполнением различных правил поведения (дети-сироты).

Таким образом, становится очевидным тот факт, что большинство воспитанников учреждений интернатного типа не могут успешно адаптироваться в жизни. Среди многих проблем вхождения в жизнь общества у детей сирот доминируют такие, как: неумение решать конфликтные ситуации, жить самостоятельно, строить свою семью.

Другой существенной особенностью воспитанников интернатов является избыточное половое возбуждение (гиперсексуальность). Причина этого кроется в невозможности для детей, социально выбитых из колеи, использовать свою энергию позитивно. Гиперсексуальность воспитанников детских домов проявляется в повышенном интересе ко всему, что связано с половой жизнью, в ранних сексуальных связях, частых мастурбациях, нецензурной брани, подглядываниях и т.п. Поведение людей и события, не имеющие никакого отношения к сексуальной сфере, окрашиваются в их сознании в сексуальные оттенки. Причиной, повышающей половую возбудимость детей, является, по мнению отечественных психологов, недостаточная общая способность детей к задержке (к торможению) своих первичных чувственных влечений.

Из вышесказанного следует необходимость учитывать при составлении программ профпереподготовки сотрудников детских домов и интернатов курсы психологии сексуальности, возрастной психологии, психологии аномально-го ребенка.

ОСОБЕННОСТИ СОВМЕСТНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ

ПОНОМАРЕНКО С.Г., ЛИ Л.Л.

*г. Славянск-на-Кубани, Краснодарский край,
Славянский-на-Кубани государственный педагогический институт*

Гуманизация педагогического процесса высшей школы – это признание прав и свобод человеческой личности, создание условий для реализации ее интересов, выявления и развития способностей, предполагающее личностно-ориентированное взаимодействие в системе отношений «преподаватель – студент», которое способствует творческому взаимообогащению преподавателя и студента.

Человек учится всю жизнь. Умение учиться – важнейшая составляющая профессии педагога. По утверждению А. Дистервега, «учитель лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим воспитанием и образованием». И нельзя забывать, что сейчас знания устаревают гораздо быстрее, чем раньше; следовательно, современному педагогу надо постоянно обновлять их.

В чем проявляется умение учиться? Прежде всего – в использовании приемов умственной деятельности или интеллектуальных стратегий (мыслительных, логических, мнемических и др.) по отношению к некоторому классу учебных ситуаций. Это и умение организовать свое время, планировать и контролировать свою деятельность, находить необходимую информацию, выбирать подходящие методы учения, сотрудничать с другими людьми. Это существенное расширение спектра смыслов учения в условиях перехода от умения учиться к умению учиться вместе, что означает становление обобщенных социокультурных способностей личности

Понятие совместной исследовательской деятельности (СИД) преподавателя и студента в вузе как объективной формы раскрытия их творческого потенциала определяется тем, что педагогическая деятельность выступает как сложный процесс, который обусловлен взаимодействием трех основных компонентов. Это преподаватель (первый компонент), выступающий как субъект педагогической деятельности, организующий процесс взаимодействия предмета познания (второй компонент) и обучаемого (третий компонент), который выступает в качестве объекта преобразовательного педагогического воздействия и в качестве субъекта познавательной деятельности, осуществляемой во взаимодействии с преподавателем. Следует иметь в виду то обстоятельство, что педагогическая деятельность осуществляется как в процессе непосредственного взаимодействия обучающего и обучаемых, так и опо-

средованно, через предмет познания. Такое взаимодействие обеспечивает реализацию как содержания, так и методов обучения и воспитания [1, с. 4]. В этом случае педагогическая деятельность принимает форму субъект-объектных отношений, в ходе которых, как подчеркивает Б.Ф. Ломов, и раскрываются не просто действия того или иного субъекта или воздействия одного субъекта на другого, а процесс их взаимодействия [3, с. 38].

Структурное описание деятельности преподавателя, управляющего СИД, имеет свои особенности, поскольку внутри каждого компонента деятельности располагается множество процессов, критериями объединения которых является подчиненность процессов той или иной функции. Исходя из того, что в функциях заложено указание на определенные действия, целесообразно выделить основные управленческие действия преподавателя высшей школы, осуществляющего личностно-ориентированное взаимодействие. Можно согласиться с мнением В.А. Бордовского о том, что наиболее важным представляется выделение в качестве относительно самостоятельных, но взаимосвязанных функций управления: формирование целей, информационное обеспечение, прогнозирование, принятие решений, организация исполнения, коммуникации, контроль и оценка результатов, коррекция [2, с. 39]. Существенно то, что функциональный состав управления остается инвариантным, то есть одинаковым для различных социальных систем.

СИД студентов и преподавателей строится в форме последовательностей временных актов (этапов), включающих различные блоки умственных и практических действий, среди которых выделяются следующие [3]:

- распознавание образов, фактов, научных понятий с позиций законов и категорий более высокого уровня абстракции, чем они воспринимались (изучались) на предыдущих этапах обучения;
- объяснение новых конкретно-научных законов и понятий с позиций философии, этики и эстетики и их связи с ранее изученными фактами, явлениями и процессами;
- конкретизация общефилософских, этических, эстетических и других категорий научного знания на основе сформировавшихся понятий и закономерностей;
- обобщение конкретно-научных знаний на основе новых подходов, принципов и концепций в форме мировоззренческой, этической, политехнической и др. систем с целью получить более стройные теории, отвечающие современным представлениям и т.д.

Научно-познавательная деятельность по содержанию может быть относительно самостоятельной (без отвлечения к посторонним источникам информации) и совместной (коллективной), когда субъекты объединяются в диалоговую систему (частично дополняют, направляют и поддерживают коммуникативное взаимодействие друг с другом). Познавательная деятельность

безгранично разнообразна. В вузовском образовании чаще всего выделяются такие виды, как: учебная, исследовательская, творческая и множество их сочетаний и переплетений. Следует заметить, что никакая из них в форме «чистого субстрата» принципиально не возможна и не существует.

Совместная СИД – это такая деятельность, когда в ней участвуют не менее двух человек (преподаватель и студент или преподаватели и студенты), при этом в качестве предмета их деятельности выступает конкретный научно-познавательный объект; преподаватель, как правило, выполняет планово-управленческую (направляющую) функцию, а студент – творческо-исполнительскую; характер деятельности выражается в сотрудничестве и совместном целенаправленном достижении научно-познавательной цели.

Идея целостного подхода к описанию структуры СИД состоит в том, что все методы обучения сводятся к четырем основным группам: перцептивные (чувственного восприятия); логические (индуктивные, дедуктивные, алгоритмического характера); гностические (объяснительно-репродуктивные, информационно-поисковые, исследовательские и др.); кибернетические (связанные с управлением и самоуправлением действий) [1], хотя надо отметить, что при совместной деятельности методы, используемые преподавателем и студентами, не всегда адекватны.

СИД может быть успешно реализовано, если рассматривать обучаемого как главное действующее лицо учебного процесса, разумного участника собственной физической, психической, социальной эволюции, а учебный процесс, прежде всего, как процесс, связанный с личностью в целом, сложный комплекс психофизических сил, знаний, умений, способностей, главными чертами которого, по мнению американского исследователя, сотрудника Гарвардской педагогической аспирантуры Джеймса У. Боткина, будут «предвосхищение» и «обязательное участие».

Литература

1. **Алова, Г.Н.** Пути активизации взаимодействия преподавателя и студента в учебном процессе современного вуза / Г.Н. Алова, В.П. Чихаев. – М., 1987.
2. **Бабанский, Ю.К.** Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1997.
3. **Бордовский, В.А.** Организационно-управленческие инновации в системе высшего педагогического образования: Монография / В.А. Бордовский. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1998.
4. **Лингарт, Й.** Процесс и структура человеческого учения / Й. Лингарт; Пер. с чеш. Р.Е. Мельцера. – М.: Прогресс, 1970.
5. **Шамова, Т.И.** Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М.: Педагогика, 1982.

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ*

БОРЧУК А.В.

*г. Архангельск, Поморский государственный университет
им. М.В. Ломоносова*

Никакая инструкция не может перечислить всех обязанностей должностного лица, предусмотреть все отдельные случаи и дать вперед соответствующие указания, а потому господа инженеры должны проявить инициативу и, руководствуясь знаниями своей специальности и пользой дела, прилагать все усилия для оправдания своего назначения.

Циркуляр Морского технического комитета № 15 от ноября 29 дня 1910 г.

Актуальность постановки проблем воспитательной работы в вузе обусловлена спецификой формирования интеллектуальной элиты, интеллигенции. «Интеллигентность, свойство человека, выражающееся в настроенности на культуру, на разум, на понимание, в ощущении ценности и необходимости культуры... Интеллигентность – по сути, идеал воспитания, к которому должно стремиться гуманное демократическое общество. Вместе с тем на формирование интеллигентности влияет множество факторов: уровень социального развития и культуры общества, социальная среда, системы воспитания».

Становление личности составляет не узкопедагогическую, а общечеловеческую проблему. К ней было приковано внимание мыслителей всех времен, в том числе и тех, кого традиционно не принято относить к педагогам, но чьи рассуждения о природе человека сыграли важную роль в развитии педагогической мысли (В.В. Давыдов, Э.Д. Днепров, В.П. Зинченко, И.С. Кон, В.Я. Лакшин, И.Я. Лернер, А.В. Мудрик, Б.М. Неменский, А.В. Петровский, М.А. Прокофьев, М.Н. Скаткин, Н.М. Шахмаев и др.).

Процессы, проходящие в политической, экономической и духовной жизни нашей страны, побуждают по-новому взглянуть на проблемы воспитания гражданина, формирования интеллектуального и творческого потенциала личности в высших учебных заведениях. Интеллигенция не может возникнуть сама по себе, сформироваться в определенный период времени. Именно в вузе, пройдя школу общественных организаций, объединений, творческих коллективов, студент приобретает твердые жизненные ориентиры, навыки организатора, личностные качества, необходимые ученому, руководителю, об-

* Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ и Администрации АО № проекта 05-06-48610 а/с. «Мониторинг качества образовательно-воспитательной среды Архангельского Севера»

щественному деятелю. Отсюда следует, что наряду с решением задач учебного процесса вуз обязан создать условия для саморазвития и самоутверждения личности, совершенствования способностей студента. «Вопрос воспитания для современных обществ – вопрос жизни и смерти, вопрос, от которого зависит будущее» (Э. Ренан). Процесс образования во всех учебных заведениях должен быть двусторонним, обучение и воспитание – неразделимые взаимодополняющие процессы. Наши исследования показали: 89 % респондентов считают, что в вузе необходим куратор. Студенты готовы к сотрудничеству с педагогами, нуждаются в нашей помощи и поддержке. На вопрос, есть ли куратор в их группе, ответили «нет», «не знаю» более 50 % респондентов (исследования проводились в трех вузах).

Главная роль в организации воспитательной работы в вузе принадлежит куратору и преподавателям, осуществляющим учебный процесс, общественным организациям и органам студенческого самоуправления. Определяющим воспитательным фактором является наличие благотворно влияющей среды обитания, прежде всего, благоприятной психологической атмосферы в аудиториях, лабораториях, общежитиях. Важно, чтобы она была не стихийной, не разрушающей, а созидающей. Поэтому формирование положительной, культурной среды является необходимым условием для самоутверждения, самовыражения, самоопределения юношества.

Новое место молодежи предопределяет перестройку учебно-воспитательного процесса, выход его на новый уровень, что делает возможным развитие внеучебной работы с новыми задачами, методиками, технологиями, формами. Сегодня необходима широкая сеть бытовых, досуговых, развлекательно-познавательных учреждений, библиотек в непосредственной близости к учебным заведениям, наличие сотрудников, занимающихся социальными проблемами студентов, способствующих возникновению атмосферы доброжелательности, духовной близости между людьми, которые дают возможность самостоятельного выбора формы отдыха, творческого применения собственных сил.

Объединяющим стержнем должна служить общая тенденция – гуманизации всего обучения и воспитания в вузе, создания необходимой студенту среды самоутверждения, где акцент переносится на значимость человеческой личности в различных видах внеучебной работы. С этим связано оживление исследований, посвященных самореализации молодежи во внеучебной деятельности.

Центральной задачей высшей школы является воспитание студенчества, его активности и инициативы как в учебной, так и во внеаудиторной работе. В целях организации внеаудиторной работы со студентами, активизации их научной деятельности, психологической и педагогической поддержки студентов, налаживания механизмов обратной связи с руководством факультета

(университета) на факультетах назначаются кураторы групп. Преподаватель-куратор является непосредственным участником и руководителем студенческой группы, воспитателем, наставником. Вся работа кураторов по воспитанию студентов должна проводиться на основе концепции (идеологии) воспитания, принятой в университете.

Куратор студенческой академической группы своей повседневной деятельностью должен способствовать формированию у студентов гуманистического мировоззрения, гармоничному развитию личности, формированию гражданской ответственности, патриотизма, интернационализма, толерантности, активной жизненной позиции. Интеллигентность не совместима с нетерпимостью и непримиримостью по отношению к другим людям. Интеллигентность нерасторжимо связана с нравственностью, понимаемой не как комплекс моральных качеств и не как следование общепринятым заповедям и нормам, но как познание ценностей особенного, другого, установка на понимание. Способность интеллигента к пониманию явлений культуры как самоценных произведений проявляется в уважении в себе и другим, индивидуальности, неповторимости личности, а не общих социальных, национальных и других черт. Стремление понять, ощутить ценность каждой личности. Куратор должен способствовать воспитанию любви к своей профессии, формированию необходимых профессиональных качеств. Одной из задач кураторов младших курсов (особенно первого курса) является определение уровня развития студентов, организационная помощь в формировании общественных организаций студентов, а также организации помощи студентам в адаптации к новым условиям в системе обучения в вузе.

Студентов необходимо вводить в сущность будущей трудовой и общественной деятельности, добиваться такого уровня воспитательной работы, при котором обеспечивается единство идейного, трудового, нравственного воспитания студентов. Воспитательный процесс надо сделать увлекательным, азартным. Достигнуть этого можно лишь при условии соблюдения следующих условий: единство воспитания и обучения во всех формах; методическое руководство процессом воспитания студентов со стороны кафедр; система массовых групповых, факультетских и университетских мероприятий; индивидуальная работа со студентами, выстраивать деятельность так, чтобы все студенты могли проявить себя всесторонне. Все вопросы, касающиеся морали, дисциплины, отношения студентов к занятиям и выполнению поручений, а также связанные с определением мер поощрения или дисциплинарных взысканий, должны решаться с участием всего коллектива учебной группы.

Куратор в своей повседневной работе выполняет несколько функций: совместно с активом группы составляет план проведения мероприятий в учебной группе, соблюдая единство и целенаправленность, непрерывность и преемственность воспитательного процесса. Определяет направления разви-

тия коллектива группы, стимулирует общественную активность студентов, способствует формированию специалиста высокой квалификации, его активной гражданской позиции. Следит за равномерным распределением общественных поручений среди студентов группы, за участием членов группы в научно-исследовательской работе.

МОНИТОРИНГ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

БУСЛАЕВА М.Ю.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический колледж № 2

Сегодня термин «мониторинг» активно используется многими науками, в том числе педагогикой и психологией. Слово «мониторинг» происходит от лат. *monitor* – «напоминающий», «надзирающий». А.С. Белкин определяет мониторинг как непрерывное научно обоснованное диагностико-прогностическое отслеживание образовательного процесса. Также мониторинг допустимо рассматривать как процесс отслеживания состояния объекта (системы или сложного явления) с помощью непрерывного или периодически повторяющегося сбора данных, представляющих собой совокупность определенных ключевых показателей.

В мониторинге можно выделить следующие аспекты, которые отличают его от других близких или похожих педагогических и психологических процессов: 1) непрерывность (постоянный сбор данных); 2) диагностичность (наличие модели или критериев, с которыми можно соотнести реальное состояние отслеживаемого объекта, системы или процесса); 3) информативность (включение в состав критериев для отслеживания наиболее проблемных показателей и критериев, на основании которых можно делать выводы об искажениях в отслеживаемых процессах); 4) научность (обоснованность модели и отслеживаемых параметров); 5) обратная связь (информированность объекта мониторинга о результатах, которая позволяет вносить коррективы в отслеживаемый процесс).

В Челябинском государственном педагогическом колледже № 2 осуществляется мониторинг профессионально-образовательного процесса (непрерывный сбор информации об эффективности обучения в педагогической системе) и академической успеваемости обучаемых (непрерывный сбор данных об уровне знаний, умений и навыков студентов, их прилежании, познавательной мотивации, поведении, общественной активности). Они позволяют отсле-

живать динамику профессионального становления личности студента, развитие учебной и учебно-профессиональной деятельности.

Мониторинг реализуется по двум основным направлениям: 1) отслеживаются параметры деятельности, особенности ее осуществления (ее трудности, препятствия, искажения); 2) осуществляется наблюдение, дается оценка и прогноз психического состояния студента в процессе профессионального становления. Главным моментом мониторинга является диагностика динамики профессионального развития обучаемых и внесение коррективов в процесс профессионального образования, т.е. мониторинг включает диагностику, прогнозирование и коррекцию профессионального развития личности и процесса образования. Основное внимание уделяется отслеживанию характеристик процесса профессионального становления личности студента, которые более информативны по сравнению со сведениями о результатах обучения.

Выделяют три формы мониторинга.

1. Стартовая диагностика обучаемости и воспитуемости осуществляется сотрудниками психологической службы. Ее результаты в самом общем виде доводятся до сведения педколлектива. Большое внимание уделяется рекомендациям по коррекции этих двух важных показателей продуктивности образовательного процесса.

2. Для осуществления мониторинга профессионального развития в течение всего времени обучения в учебном заведении применяется экспресс-диагностика социально и профессионально важных характеристик обучаемых. Экспресс-диагностику также проводит психолог, но ее результаты обсуждаются с педагогами, которые оперативно вносят коррективы в учебно-образовательную деятельность. Данные экспресс-диагностики становятся ориентировочной основой для построения программ педагогических наблюдений, анализа продуктов деятельности, проектирования учебных задач и ситуаций. В случае необходимости по результатам стартовой и текущей диагностики проводятся психолого-педагогические советы.

3. Финишная диагностика профессиональной подготовленности выпускников, помимо определения уровня сформированных социально-профессиональных знаний, навыков и умений, включает диагностику степени и развития качеств, необходимых будущему специалисту.

Последовательное осуществление мониторинга позволяет обеспечить интеграцию трех сторон личностно ориентированного профессионального образования: развития личности, профессионально-образовательного процесса, взаимодействия обучаемых и педагогов.

Л.М. Митина, анализируя взаимосвязь личностного и профессионального развития, отмечает, что они неотделимы: в основе и того, и другого лежит принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобра-

зования, приводящий к высшей форме жизнедеятельности личности – творческой самореализации. Можно сказать, что личностное развитие является фактором, инициирующим профессиональное становление обучаемого и специалиста.

Обобщенные результаты мониторинга профессионального развития представляют уникальный материал по онтогенетической истории профессионального становления личности. Осмысление и принятие результатов мониторинга профессионального развития побуждают студента к саморазвитию, самоизменению. Внешняя информация о достоинствах и недостатках субъекта профессионального развития интериоризируется и перерастает в саморегуляцию. В результате возникает самомониторинг. Мониторинг может стать основой для совершенствования профессионально-образовательных программ, поиска инновационных технологий обучения, стимулирования личностного и профессионального развития обучаемых. Данные мониторинга могут быть полезны специалистам отделов развития персонала при профессиональном консультировании молодых специалистов.

Таким образом, мониторинг является эффективной технологией, обуславливающей профессиональное развитие и саморазвитие личности студента. Его результаты выступают в качестве информационной основы принятия управленческих решений и проектирования профессионального роста и карьеры специалистов.

МОДЕЛЬ ДИНАМИКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

ЗАГОРЮЕВ А.Л.

г. Екатеринбург, Уральский институт практической психологии

Феномен эмоционального выгорания, как особый вид хронического состояния лиц, занятых в совместной с другими лицами деятельности, привлекал внимание многих исследователей (Х.Дж. Фрейденберг, К. Маслач, В.В. Бойко, Н.В. Гришина, В.И. Ковальчук и др.). Симптомы эмоционального выгорания (ЭВ) указывают на характерные черты стресса и психической перегрузки, которые могут привести к дезинтеграции различных психических сфер, прежде всего эмоциональной. Комплекс симптомов формирует синдром ЭВ – процесс, характеризующийся специфическим сочетанием и последовательностью фаз. Принято (В.В. Бойко) выделять три его фазы – напряжения, резистенции и истощения, не сопоставляя их выраженность друг с другом. В качестве индикатора уровня ЭВ рекомендуется использовать интегральный показатель – сумму выраженности всех трех фаз.

Однако нельзя не обратить внимание на противоречивость изложенной методики обработки результатов измерений. Усреднение выраженности разных фаз в составе величины общего синдрома ЭВ приводит к потере содержательной части этих категорий. Фазы напряжения и резистенции на начальном этапе имеют адаптивный характер – индивидуум вначале ориентируется в среде незнакомых ему психотравмирующих факторов, затем выстраивает свою, индивидуальную систему психологической обороны. В процессе дальнейшей профессиональной деятельности созданные защитные ресурсы расходуются, приводя к росту выраженности фазы истощения (с одновременным снижением выраженности фазы резистенции), что соответствует дезадаптивному этапу развития процесса.

ЭВ – это психический процесс, характеризующийся последовательно возникающими симптомами. Человек, находящийся в состоянии абсолютного комфорта, в процессе осуществления совместной деятельности начинает ощущать напряжение. По мере нарастания напряжения включаются психологические защитные механизмы, обуславливая появление фазы резистенции. При этом напряжение несколько уменьшается, не исчезая совсем. Со временем ресурсов психологической защиты становится недостаточно и сопротивление (резистенция) обнаруживает тенденцию к снижению. Появляются симптомы истощения, а напряжение снова начинает нарастать. Градиент роста напряжения на последней стадии ПЭВ существенно выше, чем градиент роста выраженности истощения. В конце концов, у человека, принявшего решение об уходе из дезадаптирующей среды, уровень истощения снижается, фиксируя «освобождение» его от тревоги, обусловленной средой.

Однако уход человека из среды, в которой развивался процесс эмоционального выгорания, не означает исчезновения составляющих его симптомов. Более того симптомы эмоционального выгорания закрепляются в психике человека в виде критериев оценки других людей, поведенческих паттернов, аттитюдов различной направленности и, в конечном итоге, в виде ценностных ориентаций. Даже в самом начале своей жизни, в процессе освоения ребенком своей социальной роли, можно видеть симптомы ЭВ. В связи с этим понятно, почему при проведении экспериментальных исследований ЭВ даже у тех, кто только что поступил на работу, уже выявляются симптомы не только резистенции, но и истощения. Они обусловлены предыдущим социальным опытом субъекта. Таким образом, реально процесс развития симптомов ЭВ начинается с некоторыми начальными значениями их выраженности.

На основании изложенной модели динамики развития процесса ЭВ представляется целесообразным классифицировать выборку не по выраженности каждой фазы в отдельности, и тем более не по величине выраженности синдрома ЭВ, а по соотношению выраженности фаз. Отметим, что развитие синдрома ЭВ – это чрезвычайно индивидуальный процесс. Кто-то может в те-

чение 50 лет удерживать давление психотравмирующих обстоятельств (доминировать будет фаза резистенции), а кто-то за 1–2 года сдаст позиции (доминировать станет фаза истощения).

На основе модели можно выделить 6 стадий процесса ЭВ: 1) психологической ориентации ($H > P > I$); 2) формирования системы психологических защит ($P > H > I$); 3) относительной стабильности психологических защит ($P > I > H$); 4) «расшатывания» психологических защит ($I > P > H$); 5) деструкции психологических защит ($I > H > P$); 6) «сдачи позиций» ($H > I > P$).

В приведенной модели развития ЭВ стадия 1 соответствует доминированию напряжения в соотношении симптомов, стадии 2 и 3 – доминированию резистенции, а стадии 4 и 5 – доминированию истощения. Стадия 6 фиксирует принятие человеком решения об уходе из данной профессиональной среды, в которой он не может справиться с дезадаптирующими факторами. Последнее приводит к снижению признаков истощения – человек становится менее раздражительным, уходя от реальных проблем в коллективе в воображаемые комфортные условия на новом месте работы, в целом его самочувствие улучшается.

Выделение второй и третьей стадий обусловлено тем, что их граница знаменует собой появление признаков смены адаптивного характера реакции субъекта на дезадаптивный, что чрезвычайно важно с точки зрения эффективности планирования и проведения психокоррекционных мероприятий. По этой же причине имеет смысл отделять друг от друга четвертую и пятую стадии ЭВ.

Анализ распределения респондентов по указанным стадиям фиксирует их актуальное состояние, степень развития процесса ЭВ. Следует отметить, что в силу вышеприведенных представлений об индивидуальной скорости выгорания трудно ожидать наличие корреляционной связи степени развития выгорания с возрастом (или стажем). Во-первых, развитие процесса ЭВ у каждого индивидуума происходит в соответствии с его индивидуальным темпом, не конформным физическому времени, определяющимся степенью психической устойчивости индивидуума к воздействию дезадаптационных факторов. Можно сказать, что процесс эмоционального выгорания – это индикатор психологического времени личности. Во-вторых, участники исследования представляют собой группу профессионалов, сформировавшуюся в результате естественного «профессионально-психологического отбора». Те, у кого уровень ЭВ достиг индивидуально-критического, ушли из профессии и для исследования стали недоступными. Представители старшей возрастной группы – это наиболее адаптированные к условиям деятельности личности.

Проверка предложенной модели проведена на выборке работников реанимационного отделения одной из клиник г. Екатеринбурга, состоящей из 60 врачей и медицинских сестер (дипломная работа Е.Н. Дёминой). Выборка

классифицировалась по соотношению выраженности фаз ЭВ, а затем в пределах каждой группы вычислялись средние значения выраженности симптомов, фаз и уровня синдрома ЭВ. Характер динамики выраженности фаз в психологическом времени оказался полностью соответствующим выдвинутым предположениям. Доминирование истощения в структуре синдрома ЭВ характерно для 7 % врачей и 13 % медсестер. Эти люди, очевидно, представляют собой группу риска, они готовы покинуть профессиональную среду.

Построение точечных диаграмм связи выраженности фаз выгорания со стажем показало, что значимых тенденций связи нет. Выраженность синдрома ЭВ (сумма выраженности фаз), как и ожидалось, оказалась не информативной. Одно и то же соотношение выраженности фаз наблюдается при различном уровне их средней выраженности, который оказался статистически значимо ($q < 0,01$) связан с индивидуально-психологическими особенностями личности – импульсивностью, психастенией и индивидуалистичностью. Вероятно, индивидуумы с пониженной адаптивностью резче реагируют на психотравмирующие факторы, нежели высокоадаптивные.

Модель развития процесса ЭВ, представленная выше, подтвердилась и в этом случае. Доминирование истощения (дезадаптивный этап) наблюдается у 7 % педагогов, участвовавших в исследовании. Отметим, что в обеих организациях в процессе приема на работу не проводилось специальных психолого-профессиональных процедур, нацеленных на отбор кадров. Таким образом, вероятно, отмеченный уровень характерен для естественной структуры организаций представленного типа. Зависимости уровня выраженности фаз и синдрома ЭВ от стажа в выборке педагогов также не выявлено.

Предложенная модель и методика анализа результатов исследования феномена ЭВ может быть использована практическими психологами образовательных учреждений в целях оперативной диагностики и планирования психокоррекционных мероприятий.

САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КАДРОВ ОБРАЗОВАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ РАЗВИТИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ

КЛЕПЦОВА Е.Ю.

г. Киров, Вятский государственный гуманитарный университет

Личностное и профессиональное развитие управленческого звена современной школы, педагогического коллектива, их качество и эффективность непосредственно влияют на результативность модернизации школьного образования. Поэтому особую актуальность приобретает проблема обучения и повышения квалификации руководителей школ, педагогов, обеспечивающая, в

свою очередь, становление новых поколений менеджеров образования и педагогических работников современной эпохи модернизации.

Самосовершенствование показывает желание личности приблизиться к некоторому предвосхищаемому идеалу. Значительную роль в этом процессе играет личностная активность и авторство в стремлении к улучшению и самопостроению. Однако самосовершенствование отличает направленность и осмысленность, к примеру, в культивировании желаемых личностных характеристик или в усовершенствовании навыков в социально неодобряемой деятельности. Итак, самосовершенствование, кроме стойкого позитивного эффекта на личность, например, развитие управленческой компетентности, профессионального мастерства, оттачивание навыков толерантного общения и др., может оказать и существенное разрушающее воздействие, приводящее к регрессу.

Под толерантностью нами понимается свойство личности, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и т.п. и проявляющееся в понижении сензитивности к объекту за счет задействования механизмов терпения.

Нами различаются понятия «толерантность» и «терпимость». Под терпимостью мы понимаем свойство личности, в котором выражается отношение личности к миру в целом, вещам, предметам, другим людям, их взглядам, к самому себе, актуализирующееся в ситуациях несовпадения взглядов, мнений, оценок, верований, поведения людей и т.п. и проявляющееся в повышении сензитивности к объекту за счет задействования механизмов принятия (понимание, эмпатия, ассертивность) и терпения (выдержка, самообладание, самоконтроль). Терпимость дихотомична нетерпимости. В основе толерантности лежит интеллектуальное убеждение похожее на конвенциональную договоренность сторон о границах сосуществования. Терпимость как личностное образование характеризует поведение, базирующееся на усвоении аксиологических принципов ненасильственного взаимодействия. Толерантность, таким образом, является промежуточным этапом между терпимостью и нетерпимостью. Терпимое отношение неотделимо от внутренней мотивации этой формы активности, так как терпимость предусматривает просоциальное поведение, ненасильственное взаимодействие, бескорыстные действия, не служащие человеку внешних наград, одобрений, восхищений, поощрений, иначе говоря, терпимость непрагматична по определению и по своей природе.

Самосовершенствование побуждается за счет желания превзойти себя сегодняшнего, обогатить профессиональный и личностный опыт, приобрести в себе значимые позитивные изменения. Процесс самосовершенствования педагога и управленца может состоять из следующих этапов (В.Г. Маралов): 1) самоанализ собственной личности, деятельности, общения, в ходе чего проясняется представление о себе, своих недостатках, сильных сторонах; 2) в

зависимости от самопринятия или непринятия себя зависит выбор стратегии самосовершенствования; 3) формирование идеального образа себя запускается механизмом самопрогнозирования; 4) обрисование программы самосовершенствования, в которой определяется порядок, последовательность действий педагога и управленца по самосовершенствованию, время, условия, ожидаемые результаты, способы, приемы; 5) контроль и оценка эффективности проведенной работы, обозначение дальнейшей стратегии саморазвития.

Таким образом, целью и способами самосовершенствования является обнаружение и развитие в себе сегодняшнем того лучшего, значимого, важного, чем ты не обладал вчера, существенное отличие в продуктивности и качествах результатов в зависимости от сопоставления с предыдущим этапом. Способы более детализируют общую цель. Например, цель – культивирование в себе толерантности как личностной характеристики современного управленца будет реализовываться посредством развитой мотивации самосовершенствоваться. К сожалению, нередко подобный процесс не организован, ситуативен и стихийен, когда используются случайные обстоятельства и возможности, и самосовершенствование идет семимильными шагами. В данном случае уместно раздробить данный процесс на отдельные этапы и рассматривать как специально организованную деятельность, большое значение в которой принадлежит волевому усилию. Например, не конфликтовать с другими, находить более взрослые способы разрешения сложных проблемных ситуаций при взаимодействии с «трудными» людьми. Всякий раз, обращается внимание на препятствия или барьеры общения и взаимопонимания, после чего личность срывается и проявляет нетерпимость, грубость, испытывает раздражение, обиду. Именно к этим ситуациям данный человек повышенно сензитивен (чувствителен) и из-за этого выходит из равновесия и не может конструктивно общаться. Изучение причин, истоков возникновения нетерпимости, особенностей и условий при которых она актуализируется, своеобразия протекания и перехода в другие формы реагирования являются важными вехами в саморазвитии данного личностного свойства. Когда у человека вырабатывается привычка сдерживаться, что называется «не рубить сгоряча», то уровень волевых усилий – выдержки, самообладания, самоконтроля – постепенно снижается, формируется истинная потребность в проявлении толерантности либо терпимого отношения вне значимости субъекта взаимодействия, будь то ребенок, коллега, подчиненный, родитель, представитель ответственности и т.д. Удовлетворенность данной потребности обогащается в итоге индивидуально-личностным смыслом.

Результатами самосовершенствования можно считать приятные эмоциональные переживания в виде гордости за себя, свои достижения, добрые поступки, удовлетворенность собой, жизнью, окружением. Самосовершенствуйся, личность, постепенно становится все более принимающей как по от-

ношению себе, так и по отношению к другим, поскольку порог допустимого в мировосприятии и мироощущениях расширяется, соответственно границы уважения, понимания, принятия становятся все более прозрачными, поэтому личность толерантна и терпима, с ней легко иметь и поддерживать контакт.

Заслуживает внимания точка зрения С.М. Рогожниковой на процесс самосовершенствования, который автор связывает с самопринятием личности. Уровень самопринятия личности является важнейшим показателем зрелости профессионального развития, а тенденция к самосовершенствованию служит референтным показателем саморазвития.

В итоге можно выделить четыре типа педагогов, руководителей: Самоактуализирующийся тип руководителя, педагога характеризует высокое самопринятие, сочетающееся с выраженным стремлением к самосовершенствованию. Самодостаточный тип представляет собой высокий уровень самопринятия и отсутствие стремления к самосовершенствованию. Самоутверждающийся тип сочетает низкий уровень самопринятия с выраженным стремлением к самосовершенствованию. Внутренне конфликтный можно обозначить как синтез низкого самопринятия и отсутствия стремления к самосовершенствованию.

Таким образом, при позитивном осмыслении различных вех собственной жизни человек находит пути дальнейшего самосовершенствования, поскольку достигает соответствия между своими возможностями и мотивами, либо изменяет смысловую сферу в том направлении, в котором будет возможно поступательное развитие личности. Невозможность осознания этой альтернативы приводит к аномальному развитию личности, нетерпимости, как к себе, так и к иному, реактивному преодолению сложившихся противоречий, к появлению разного рода «защитных» мотивов, которые толкают к осуществлению ложнокомпенсаторной деятельности. Смысл этой деятельности сводится к тому, что, чтобы «законсервировать», оставить прежним внутреннее противоречие и тем самым приспособиться к нему.

Интересна точка зрения К.А. Абульхановой-Славской относительно личностно-профессионального становления, которое, как полагает автор, можно определить как выстраивание жизненной линии собственными возможностями, силами личности. Автором выделяются три уровня подобного становления. Исходный уровень можно определить как «невыделенность личности из хода событий жизни и изменение ее условий». Второй уровень характеризует выделение личностью себя самой, стабилизацию личностных свойств, осмысленное отношение к происходящим событиям. На последнем уровне личность обладает относительной самостоятельностью и становится субъектом жизнедеятельности, в наименьшей степени подвергается воздействиям извне, имеет представление о своих желаниях и возможностях, подвергает себя разумным рискам.

СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КОЗЛОВА И.С., НЕДОГРЕЕВА Н.Г., ЩЕРБАКОВА Ю.В.

*г. Саратов, Саратовский государственный университет
им. Н.Г. Чернышевского*

Активизация познавательной деятельности или, другими словами, реализация принципа активности в обучении относится к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики. Реализация принципа активности в обучении имеет большое значение, так как обучение и развитие носят деятельностный характер и от качества учения, как активной деятельности, зависит результат обученности.

Под активацией познавательной деятельности следует понимать не усиление деятельности, а мобилизацию учителем с помощью специальных средств интеллектуальных, нравственно-волевых и физических сил обучаемых на достижение конкретных целей обучения.

С физиологической точки зрения особое значение на этапе включения учащегося в активную познавательную деятельность имеет ориентировочно-исследовательский рефлекс, представляющий собой реакцию организма на необычные изменения во внешней среде. Исследовательский рефлекс приводит кору больших полушарий в деятельное состояние. Возбуждение исследовательского рефлекса является необходимым условием познавательной деятельности. На основании этого, с учетом изученной литературы, на наш взгляд целесообразно выделить три уровня активизации познавательной деятельности:

1) воспроизводящая активность – характеризуется стремлением ученика понять, запомнить и воспроизвести знания, овладеть способом его применения по образцу;

2) интерпретирующая активность – характеризуется стремлением ученика к выявлению смысла изучаемого содержания, стремлением познать связи между явлениями и процессами, овладеть способами применения знаний в измененных условиях;

3) творческий – характеризуется интересом и стремлением не только проникнуть глубоко в сущность явлений и их взаимосвязей, но и найти для этой цели новый способ.

В качестве средств активизации обучения выступают: учебное содержание, формы, методы и приемы обучения. Активными методами обучения следует называть те, которые максимально повышают уровень познавательной активности обучающихся.

Остановимся на методах обучения. По источнику знаний методы обучения делятся на: словесные (лекция, беседа, рассказ), наглядные (натурные,

экранные и другие наглядные пособия, опыты) и практические (лабораторные и практические работы). Каждый из них может быть более или менее активным и пассивным.

Активизация познавательной деятельности является сложным динамическим процессом, который необходимо рассматривать с позиций основных подходов, принятых в педагогических исследованиях, с использованием различных инновационных форм и методов обучения. Например, работа с компьютерными дидактическими материалами, активное внедрение игровых форм и методов, а также использование нетрадиционных учебно-наглядных пособий, представляющих аппликации на магнитную доску. С позиций системного, личностного и деятельностного подхода активизация познавательной деятельности можно представлять как эволюцию субъектности учащегося в дидактической системе обучения. Анализ этих подходов позволяет выявить динамику этого процесса и отобрать наиболее рациональные методы развития познавательной активности при обучении с использованием компьютерных технологий.

С помощью системного анализа можно выделить структуру взаимодействующих элементов системы обучения – субъектов и объектов образовательного процесса. В личностно-развивающем компьютерном обучении основополагающими являются принципы полисубъектности и единства дидактической цели, определяющие активизацию познавательной деятельности личности. Учащийся развивается не только в общении с преподавателями (учителями) и другими учащимися, но и при самостоятельной продуктивной деятельности в компьютерной обучающей среде. Полисубъектный подход позволяет выявить роль и других субъектов, влияющих на процессы формирования познавательной активности.

Наилучшим образом активизации познавательной деятельности способствует развитие дидактической системы, ее внутреннее содержание: каждый из субъектов имеет свои ценности и цели, которые реализуются в их совместной деятельности, в обмене опытом. По мере приближения к результату деятельности в процессе обучения цель и мотивы меняются, и ранее запланированный результат уже не соответствует новой цели, что порождает движение к новому результату, к новому уровню знаний. Дидактическая система обучения с использованием компьютера рассматривается как целостность, выделенная из общей среды обучения и постоянно связанная с ней, а через нее с другими системами, она не изолирована от внешних воздействий, следовательно, она незамкнута, не закрыта для информационного обмена.

Обучаясь с помощью компьютерных дидактических материалов (или компьютерных обучающих программ), ученик заинтересован не только в результатах деятельности, но и в самом течении деятельности. Высшей формой активизации познавательной деятельности при таком обучении, на наш

взгляд, является сформированный интерес к продуктивной деятельности и самостоятельному творчеству. Такой интерес не развивается спонтанно, он целенаправленно формируется в совместной деятельности всех субъектов образовательного процесса.

Таким образом, применение на уроке и во внеклассной работе компьютерных дидактических материалов способствует активизации познавательной деятельности. В частности, положительных результатов можно добиться благодаря применению широко распространенных компьютерных программ («Открытая физика», «1С: Репетитор», «Microsoft Office в школе», уроки физики Кирилла и Мефодия, «Живая физика» и др.).

«Ярким пятном» в использовании компьютерных технологий могут служить обучающие компьютерные игры, вызывающие большой интерес учащихся и повышающие активность их познавательной деятельности. Активизации познавательной деятельности способствуют не только использование компьютерных игр, но и организация на уроке различного рода игр (деловых, ролевых, сюжетные, имитационные и др.) и соревнований. Если на уроке учителем проводится игра, основные положения которой уже известны ученику, то это является своеобразной базой или фундаментом для построения в сознании ученика такой сложной конструкции как знания, умения и навыки, переходящие в личный опыт.

Особенно полезно, если в процессе игры детям представлены так называемые «яркие пятна», в виде запоминающихся плакатов и зарисовок, содержащих основные правила или какие-либо положения изучаемой дисциплины. Необходимо также учитывать, что игровая ситуация является для учащегося своеобразной проблемой, то есть позволяет применять на уроках методы проблемного обучения, которые, как известно, также значительно активизируют познавательную деятельность. Игровая проблемная ситуация может быть поставлена явно, когда в качестве конкурса задается задание для группы учеников, или неявно, когда при выполнении задания ученики сами вынуждены найти наилучший выход из предложенной проблемной ситуации.

При организации проблемного обучения учителю полезно применять на уроке такой вид деятельности, при котором ученики будут проявлять достаточную степень самостоятельности. Примером такого занятия может стать семинар (урок) «Творческая мастерская». Он организовывается в форме соревнования между отдельными группами учащихся. Соревнование может заключаться в «изобретении» учениками полезных в народном хозяйстве механизмов, на основании известных правил и законов. При выполнении задания ученики, во-первых, применяют на практике имеющиеся знания и используют их для получения новых; во-вторых, решение заданной проблемы требует от учеников определенной степени самостоятельности, что является одной из основных целей работы учителя по активизации познавательной деятельно-

сти учащихся. Примерами других игровых способов активизации познавательной деятельности могут служить настольные игры типа лото по предмету, викторины, кроссворды, сканворды и т.д.

Активизация познавательной активности учащегося на уроках возможна также благодаря применению различного рода средств наглядности, в том числе и дидактических материалов. Среди подобных материалов могут быть выделены аппликации на магнитной доске с целью наглядного изображения учебной ситуации. Применение таких средств наглядности позволяет учителю достичь сразу нескольких учебных целей. Во-первых, такого рода дидактические материалы позволяют избежать долгого и утомительного изображения на доске сложных рисунков и схем. При этом экономится «драгоценное» для учителя время на уроке. Во-вторых, указанные средства наглядности характеризуются яркостью, эстетичностью и легко запоминаются. Благодаря этому они привлекают к себе внимание учеников, что повышает их познавательную активность. При этом нельзя забывать, что при объяснении учебного материала учителю необходимо использовать все виды памяти ребенка: слуховую, зрительную и моторную. Применение ярких аппликаций становится своеобразным «ярким пятном» на уроке, благодаря которому ученики более эффективно воспринимают излагаемый на уроке материал.

Данные способы активизации познавательной деятельности широко используются в работе кафедры физики и методико-информационных технологий СГУ им. Н.Г. Чернышевского в рамках занятий по методике преподавания физики и инновационным методам в обучении. Это способствует не только развитию интереса студентов к занятиям, но и формированию их профессиональных умений и творческих навыков.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ ИХ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

КОПЕЙЧУК Е.П.

г. Братск, Иркутская область, Братский педагогический колледж № 1

В связи с переходом системы образования на компетентностный подход первостепенной задачей подготовки будущего учителя становится не передача и накопление ЗУН, а перевод их в область личностной системы ценностей. Среди прочих рассматривается социальная или социально-личностная компетенция, позволяющая молодому педагогу адаптироваться в современном обществе и образовательном пространстве школы, полноценно реализовать свой личностный потенциал и полученную сумму знаний в условиях постоянно изменяющейся действительности. А это, в свою очередь, по-

влияет на личностное развитие и адаптивные возможности его учеников.

В настоящее время проблема адаптации студентов на начальном этапе профессиональной подготовки занимает одно из центральных мест в психолого-педагогической печати (В.Г. Асеев, Т.В. Архиреева, С.С. Ломакина, А.Ю. Пакина, Р.Ю. Залилов, С.Ю. Басовская, П.Е. Рыженков, Ф.Б. Березин, Н.Д. Кибрик и др.). Это обусловлено тем, что система профессионального образования оказалась неподготовленной к трансформациям общественной жизни, когда одни только знания в традиционном понимании не могут выступать в качестве средства успешной адаптации вчерашних школьников.

Адаптация к новым условиям жизни и деятельности всегда происходит очень сложно независимо от возраста. Новые контакты, новые отношения, новые обязанности накладывают серьезные отпечатки на нервную систему человека, изменяют его картину мира. Адаптация – узловым моментом становления в качестве субъекта учебной деятельности. В адаптационный период происходит запуск механизма адаптивных возможностей личности на новой ступени их развития. Успешное «вживание» в новые условия студента – первокурсника – залог положительного отношения к дальнейшему обучению в колледже.

В проведенных исследованиях 2002–2006 гг. нами выделены следующие типичные трудности процесса адаптации первокурсников к колледжу: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних школьников из классного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой, неопределенность мотивации в выборе профессии, недостаточная психологическая готовность к ней. Ситуация напряжения усиливается школьными страхами, которые активизируют механизмы психологической защиты и осложняют адаптацию. Среди лидирующих страхов быть не принятым коллективом сверстников, страх строго учителя и отрицательной отметки.

Возникла необходимость поиска, отбора и интеграции таких форм и методов психологической поддержки, помощи и сопровождения, которые оказали бы комплексное воздействие на активизацию адаптивных возможностей студентов первого курса. Одной из таких форм взаимодействия со студентами в первую неделю обучения стала интеграция вводных курсов «Введение в профессию» (автор Г.В. Никитина), «Основы самообразовательной деятельности» (автор Г.В. Никитина), «Познай себя» (автор Е.П. Копейчук), а также исключение возможности выставления отрицательных отметок первокурсникам в течение первого семестра.

Психологическую адаптацию в большей степени обеспечивает проведение курса «Познай себя», представленного циклом тренинговых занятий с использованием психотехнических игр. Задачи курса: повышение стрессовой и кризисной толерантности, психологической комфортности, укрепление чувства внутренней устойчивости; развитие адаптивных способностей личности;

диагностика и развитие личностных качеств и умений; смягчение барьеров, мешающих реальным и продуктивным действиям; по адаптации и осознанию новой роли: «Я – студент БГПК № 1, Я – будущий педагог»; развитие способности адекватного и наиболее полного познания себя и других людей; изучение индивидуализированных приемов межличностного взаимодействия для его эффективности; развитие навыков и умений, необходимых для уверенного поведения, для преодоления затруднений в учебе, общении и других видах деятельности; формирование групповой сплоченности в процессе углубленного самораскрытия, самовыражения каждого из участников занятий.

Для исследования эффективности курса «Познай себя» использовался комплекс диагностических процедур: определение психологического климата группы (метод полярных профилей), определение индекса групповой сплоченности Сишора, методика «Самооценка эмоциональных состояний», методика неоконченных предложений.

На протяжении всех занятий тренинга студенты вели дневник «Сам себе психолог». Цель: развитие навыка самоанализа, осмысления происходящего, умения отражать в письменной речи свои эмоции и чувства от пережитого, увиденного и услышанного. Разделы дневника: «загляните к Душе в окошко» (настроение, ощущения себя сегодня и сейчас), заполняется в начале и в конце занятия, в другое время по желанию; «Это – Я!» (результаты психодиагностических методик); «Мне это нужно» (копилка идей, мыслей, понравившихся игр, упражнений и т.п.); «День прошел...» (итоги дня), заполняется ежедневно в форме свободного отчета, минисочинения; по предложенным на каждом занятии «вопросам к Себе», «Проблема дня» (Коллекция проблем и возникающих трудностей с целью их последующей классификации, систематизации и поиска ключевых решений; показатели психологической защищённости), «Почта» (вопрос психологу, на который я хочу получить ответ в устной или письменной форме индивидуально).

Результаты тренинга свидетельствуют о том, что свои задачи он решает полностью: значительно снижается беспокойство и тревожность, гармонизируется самопринятие, развивается стойкий интерес к преподавателям и одноклассникам, повышается интерес к совместной деятельности, стремление получить избранную специальность и т.д.

Однако, уже к четвертому дню тренинга обычно выделяется «группа риска» – студенты с низким базовым уровнем адаптивности (в индивидуальном реагировании проявляющих тенденцию к дезадаптации или её выраженные признаки). Для этих студентов эффективными оказались дополнительные ежедневные индивидуальные консультации в течение первых двух недель обучения, а также организация минитренингов (3–5 студентов с типичной проблемой) по развитию навыков бесконфликтного общения, личностного роста, самопринятия и т.п.

Неожиданный положительный эффект был получен при использовании на I и II этапах адаптации интеграции сказко- и игротерапии. Наблюдение показало большое количество мягких игрушек в комнатах общежития студентов первокурсников. Они, по словам девушек, «помогают» быстрее преодолеть стрессовую ситуацию. Так родилась идея «выразить себя, свою проблему» с помощью любимой игрушки. Позже возникло большое количество игрушек-самоделок, позволяющих «отработать» внутренние конфликты. Одновременно с самоделками появились сказки. Первые сказки часто отражали душевную боль («Про то, как телевизор умер»), страх («Как листочек заблудился»), тоску («Почему Лисенок все время плачет»). Позже, пройдя последовательные этапы сказкотерапии, содержание студенческих сказок «просветлело»: «Лучик и Лучинка», «Как Лисенок на елку спешил», «Как Чудище стало добрым».

Полученный эффект закреплялся на протяжении года в процессе индивидуальных и групповых консультаций, на встречах классных часов и внеклассных мероприятиях. Студенты, занимавшиеся вместе на тренинге, сдружились и оказывают друг другу поддержку в учебе и в быту.

Хороший результат имел прием «тайной» переписки с психологом студентов, которые по каким-либо причинам не могли прийти на устную консультацию. Чаще всего после одной-трех консультаций барьер «психолог – студент» удавалось снять и продолжать психологическое сопровождение в личной беседе.

Таким образом, с целью осуществления интенсивной адаптации студентов первого курса в образовательном пространстве колледжа имеет хороший результат включение их в интеграцию вводных курсов с последующим прорабатыванием психологического сопровождения в зависимости от актуальных проблем нового набора, что, в свою очередь, благоприятно влияет на развитие социальной компетенции студентов.

ФОРМИРОВАНИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ НЕГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ К ИЗУЧЕНИЮ ГУМАНИТАРНЫХ И СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

САМОДЕЛКИН Я.А.

г. Новоуральск, Свердловская область,

Филиал Уральского государственного педагогического университета

Преподаватели предметов гуманитарного и социально-экономического цикла в колледжах и в высших учебных заведениях Новоуральского городского округа отмечают низкий уровень учебной мотивации у студентов негуманитарных специальностей. Часто преподаватели слышат от студентов вопрос:

«Зачем нам история, социология, политология, философия, если мы технари?». Набор ответов типичен – надо, должен, обязан, но в таком раскрытии вопроса есть большая опасность укрепить уверенность студентов в формальном отношении к изучаемым предметам.

Педагоги-новаторы предлагают в таких случаях использовать диагностические методы психологов, направленные на оценку уровней развития учебной мотивации у студентов. Выделяют несколько уровней развития учебной мотивации:

1. Отрицательное отношение к преподавателю. Преобладают мотивы избегания неприятностей. Объяснение своих неудач внешними причинами. Неудовлетворенность собой, неуверенность в себе.

2. Нейтральное отношение к преподавателю. Неустойчивый интерес к внешним результатам учения. Переживание скуки, неуверенности.

3. Положительное, но аморфное, ситуативное отношение к учению. Широкие нерасчлененные социальные мотивы ответственности.

4. Положительное отношение к учению. Познавательные мотивы, интерес к способам добывания знаний.

5. Активное, творческое отношение к учению. Мотивы самообразования, их самостоятельность. Осознание соотношения своих мотивов и целей.

Личностное, ответственное, активное отношение к учению. Мотивы совершенствования способов сотрудничества в учебной деятельности. Устойчивая внутренняя позиция. Мотивы ответственности за результаты совместной деятельности.

После диагностики преподаватель продумывает пути коррекционной работы. Коррекционная работа нацелена на ликвидацию отрицательной мотивации. Преподавателю предстоит разобраться в причинах, приведших к низкому уровню мотивации. В ряде случаев преподавателю необходимо использовать активные формы занятий для формирования у студентов личностного смысла обучения, вызвать положительное отношение к предмету, добиться того, чтобы студент сам осознал для чего ему нужно изучать тот или иной предмет гуманитарного и социально-экономического цикла. Для проведения таких занятий преподавателю нужно самому обладать широким кругозором, озвучивать и доказывать значимость своей гражданской позиции. Ведь родоначальник постмодернизма французский философ Ж. Бодрийяр характеризовал современное состояние культуры как «постисторическую помойку», скопище утративших свое культурное значение культурных символов. Поэтому преподаватель должен сформировать свою индивидуальную шкалу ценностей, а также научить вести студента самостоятельный диалог с культурной информацией, направленный на созидание личности учащегося. На наш взгляд, и оценивать знания учащихся необходимо, используя открытые зада-

ния, логические задачи, т.е. сконцентрироваться на анализе субъективированных знаний студентов.

Таким образом, работа преподавателей по преодолению отчуждения студентов от изучения общественных дисциплин будет строиться, во-первых, на более строгом методологическом согласовании методики преподавания с содержанием программ по гуманитарным и социально-экономическим дисциплинам, разработке диагностического и созидательного оценочного инструментария, во-вторых, на повышении своего профессионального психолого-педагогического мастерства общения с аудиторией.

МОТИВЫ ВЫБОРА ПРОФЕССИИ АБИТУРИЕНТАМИ ЗАОЧНОГО ОТДЕЛЕНИЯ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ

ШАНЬГИНА Н.В.

г. Екатеринбург, Уральский институт практической психологии

На протяжении всей своей жизни человек неоднократно меняет профессию. При этом мотивы выбора профессии определяются сложным комплексом внутренних и внешних факторов. При прочих равных условиях ведущими внутренними факторами, на наш взгляд, являются возраст, смысложизненные ориентации (в частности, интернальность) и индивидуально-типологические (адаптационные) свойства личности. В том случае, когда речь идет о повторном (как правило, заочном) образовании, есть основания предположить, что характер мотивов будет связан с особенностями базового образования.

Нами выполнено исследование содержания и структуры мотива выбора профессии «психолог» абитуриентами факультета психологии и педагогики ЛГУ имени А.С. Пушкина, проживающими в г. Нижний Тагил Свердловской области (общий объем выборки 138 человек) и имеющими различное базовое образование (общее среднее – ОС, начальное профессиональное – ПТ, среднее специальное техническое – ССТ, среднее специальное медицинское – ССМ, среднее специальное педагогическое – ССП и высшее – В). Перечень исследуемых мотивов включал в себя: интерес к дисциплине (ИД); интерес к практике (ИП); социальная значимость (СЗ); получение диплома о высшем образовании (Д); проблемы личного плана (ПЛП).

По результатам вычисления групповых средних значений выраженности мотивов в каждой выделенной группе построены иерархические ряды мотивов выбора профессии. Первые две позиции во всех группах занимают ИД и ИП. Это можно объяснить общим уровнем осведомленности абитуриентов о психологии – представления об этой науке (и профессии) основываются на

сведениях, распространявшихся в течение последних лет средствами массовой информации, которые отдавали предпочтение теоретическим концепциям и парапсихологическим направлениям и почти не уделяли внимания конкретным проблемам социальной психологии. С другой стороны, многие абитуриенты не скрывают того, что они не намерены работать по профессии «психоло», а хотят приобрести знания, помогающие в повседневной жизни. Третье и четвертое место делят СЗ и ПЛП. Обращает на себя внимание больший вес мотива ПЛП у выпускников средних школ (не имеющих никакой квалификации), профессионально-технических училищ, лицеев и средних специальных технических учреждений (профессии которых недостаточно востребованы либо их не устраивают). У представителей этих групп вследствие социальной дезориентации понижены адаптационные свойства. Осознание наличия личностных проблем обуславливает повышение веса указанного мотива при выборе профессии. На последнем месте устойчиво находится мотив получения диплома. Мы предполагаем, что в данном случае этот мотив присутствует во всех группах, как неявный. Получение диплома – документа, подтверждающего квалификацию, безусловно, подразумевается в любом сочетании других мотивов. Эта безусловность позволяет не декларировать открыто желание получить диплом.

Сравнение выраженности мотивов в группах с различным базовым образованием показало, что мотив СЗ растет в следующей последовательности групп: минимально значим он в группе ОС, техническое и медицинское образование (ПТ, ССТ и ССМ) несколько повышает значимость указанного мотива, а максимально его значение у педагогов и выпускников вузов. Указанному ряду групп можно поставить в соответствие монотонно растущий уровень гуманитарной подготовки. В соответствии с ним, очевидно, растет и осознание социальной значимости изучения психологии. Характер связи выраженности мотива ИП с уровнем гуманитарной подготовки абитуриентов в целом сходен с предыдущим, однако значительно менее контрастно представлен. Мотив ПЛП максимально выражен в группах ПТ и ССТ. Минимальный вес этот мотив имеет в группе медиков.

Связь выраженности мотивов приобретения профессии с возрастом исследована путем построения точечных диаграмм с последующей аппроксимацией распределения точек полиномом второго порядка. У выпускников системы начального профессионального образования через 2–4 года нарастает ощущение большого числа проблем личного плана, решение которых некоторые из них пытаются найти в психологическом образовании. Выпускники технических средних и высших учебных заведений обнаруживают минимум значимости фактора ПЛП в возрасте 26–30 лет, т.е. через 4–8 лет после начала профессиональной адаптации. К этому времени большинство из них уже приобретают определенную социальную роль, занимают определенную профес-

сиональную позицию. Однако затем значимость мотива ПЛП у них опять возрастает, фиксируя процессы личностной дезадаптации. Фактор СЗ для выпускников системы профтехобразования наименее важен также в возрасте 20–25 лет, а затем его значимость возрастает. Для абитуриентов, не получивших после средней школы никакого профессионального образования, максимум значимости мотива СЗ достигается в возрасте 26–30 лет. Возможно, это объясняется стремлением людей, у которых отсутствует профессиональное образование, приобрести профессию, которая помогла бы им занять более высокое социальное положение. Педагоги среднего профессионального уровня через 7–10 лет после начала профессиональной деятельности обнаруживают наиболее низкий уровень мотива социальной значимости. Как правило, это уже сложившиеся профессионалы, работающие в социальной среде. Возможно, именно поэтому на первый план у них выступают другие приоритеты.

Максимального уровня осмысленность жизни (методика СЖО Д.А. Леонтьева) достигает в группе выпускников средних специальных технических учебных заведений. Вероятно, их смысложизненные ориентации основываются на явлениях предметной деятельности, хорошо им знакомых, но, как правило, не связанных с тесным взаимодействием с другими людьми. Минимален уровень осмысленности жизни в выборке выпускников профессионально-технических учреждений. Возможно, это обусловлено тем, что уровень их профессиональной подготовки слишком специфичен и не позволяет быстро и успешно адаптироваться в меняющейся социальной обстановке. Последнее вызывает ощущение неудовлетворённости своей жизнью, своей способностью управлять ею. Ориентация на будущее превышает ориентацию на настоящее и на прошлое во всех группах. Это не удивительно, так как выборка представлена абитуриентами вуза, вступившими на долгий и трудный путь самосовершенствования и рассчитывающими на успех (повышение или приобретение новой квалификации).

Соотношение оценки принципиальной возможности влиять на собственную жизнь (ЛК-Ж) и оценки своей способности реально ею управлять (ЛК-Я) позволяет оценить адекватность самооценки абитуриентами интернальности – от самоуверенности до чрезмерной самокритичности (Шаньгина, 2004). Из приведенных данных следует, что нормативной величине адекватности (по Д.А. Леонтьеву: 0,68–0,70) соответствует лишь выборка педагогов, тогда как в остальных группах отчетливо проявлен повышенный уровень самоуверенности. Особенно высок он у абитуриентов с общим средним образованием, не имеющих достаточного когнитивного, а часто и житейского опыта.

В группе с высшим образованием со снижением осмысленности жизни значимость мотива ИД растет, а значимость мотива СЗ падает. Возможно, увеличение уровня осмысленности жизни сопровождается осознанием себя как полноправного, ответственного участника социальных отношений и пони-

манием необходимости овладения методами практической психологии. У тех абитуриентов, у которых уровень осмысленности жизни низкий, выраженность мотива ИД может свидетельствовать о недостаточном, общем, приблизительном представлении о прикладной роли психологии.

Уменьшение осмысленности жизни абитуриентов с наиболее низким уровнем гуманитарной подготовки (группа ОС) сопровождается ростом значимости мотива ПЛП. Очевидно, самостоятельный поиск абитуриентами путей выхода из внутриличностных, межличностных конфликтов привел их к осознанию необходимости изучения психологии. Для тех же, кто определяет свою жизненную позицию как устойчивую, этот мотив менее значим. Такой вывод подкрепляется аналогичным характером связи осмысленности жизни и выраженности мотива ПЛП в группе абитуриентов с профессионально-техническим образованием.

Так же, как и в группе с высшим образованием, в группе абитуриентов со средним специальным медицинским образованием с уменьшением уровня осмысленности жизни растет значимость мотива ИД, что, скорее всего, можно объяснить той же причиной – недостаточным уровнем представлений о прикладной роли психологии, неосознанным стремлением к изучению теории психологии. В то же время с увеличением осмысленности жизни отчетливо проявлена тенденция роста значимости рассматриваемого мотива. Следует отметить, что в группе абитуриентов с высшим образованием эта тенденция тоже наметилась. Высокоинтернальные индивидуумы, способные контролировать свою жизнь, адекватно ориентирующиеся в своем психологическом времени, демонстрируют стремление к обобщению разрозненных житейских знаний, к изучению фундаментальных основ психологии. Можно предположить, что интерес к психологии у этих людей осознанный. Фрагмент такой же связи (рост выраженности мотива ИД с увеличением осмысленности жизни) обнаружен и в выборке абитуриентов со средним специальным педагогическим образованием.

Поведение выраженности мотива ИП в группе абитуриентов-медиков диаметрально противоположно предыдущему. Интерес к практике, как мотив, теряет свое значение как у абитуриентов с низким, так и у абитуриентов с высоким уровнем осмысленности жизни, компенсируясь мотивом ИД. Снижение значимости мотива ИД с уменьшением интернальности не вызывает проблем в интерпретации – индивидуумы с недостаточным уровнем интернальности, плохо ориентирующиеся во времени, пока неспособны оценить личностную значимость практических приложений психологии. По мере роста осмысленности жизни у индивидуума появляется опыт практического решения психологических проблем, которым он готов и хочет поделиться с другими. Поэтому выраженность мотива ИП растет. Когда осмысленность своей жизни достигает высоких значений, приходит понимание того, что эффективность психоло-

гической помощи определяется мотивацией и способностями не столько субъекта, сколько объекта психологической помощи. В то же время актуальность изучения фундаментальных основ в какой-то степени маскирует проявления мотива практической направленности.

ЦИВИЛИЗАЦИОННАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ В УСЛОВИЯХ НОВОГО ВРЕМЕНИ

ЮСУПОВА О.В.

г. Самара,

Самарский государственный архитектурно-строительный университет

Еще в 1994 г. В.В. Ильин и А.С. Панарин, оценивая потенциал и перспективы «демократических реформ», писали: «Задуманная у нас реформа чревата колоссальным эффектом бумеранга: вместо ожидаемого «среднего класса» она умножила ряды пролетариата в античном смысле слова, в смысле массового культурного, социально-экономического и государственного отщепенства. Нынешняя разруха, люмпенизация – феномен не столько социально-экономический, сколько культурный. В основе его лежит не только унаследованная от прошлого отсталость страны – модное ныне отождествление России с «третьим миром» представляется несостоятельным, – но и отторжение от собственной культуры, ее норм, традиций – цивилизационная дезориентация народа. Главное средство борьбы с этим – обретение цивилизационной идентичности: внутреннего гармоничного универсума, в котором нормы-цели и нормы-рамки, притязания и возможности в основном совпадают». Время показало правоту этих слов.

Для дальнейшего анализа важно обозначить некоторые исходные позиции. Во-первых, мы признаем адаптивную роль адекватной цивилизационной идентичности в процессах поиска той или иной цивилизацией ее ответа на вызов. Во вторых, указываем на значение образования как системы социального действия, могущей быть направленной на воспроизводство и поддержание того или иного типа идентичности. В-третьих, учитываем неоднородность социального состава населения страны (суперэтнуса, цивилизации), что указывает на возможность наличия неадекватной идентичности, связанной с теми или иными социальными слоями. В-четвертых, фиксируем возможность наличия процессов навязывания того или иного способа самоидентификации в политических интересах отдельных социальных групп, занимающих выгодные позиции в социуме и прибегающих к символическому насилию ради удержания своих преимуществ. В-пятых, исходим из предположения, что адаптивность цивилизационного ответа определена степенью совпа-

дения или отклонения итоговой идентичности от аутентичной аутохтонной формы ее воспроизводства в социуме.

Отсюда вытекает необходимость поиска ответа на вопрос о наиболее вероятных носителях адекватной (аутентичной) идентичности. Если не рассмотреть этого вопроса, то образование как система социального действия, возлагающая на себя миссию содействия выживанию цивилизации в общих интересах, неизбежно оказывается дезориентированной и легко (как это уже случилось в истории страны) может выступить всего-навсего в качестве «игрушки-инструмента» в руках политически активных сил, озабоченных не реализацией общего интереса в долговременной перспективе, а, прежде всего, руководствующихся целью захвата и удержания контроля над ресурсами цивилизации в своих частных интересах.

Проведенный нами анализ приводит к выводу, что позволяют достичь некоторой определенности в отношении возможных носителей адекватной цивилизационной идентичности, прежде всего, неоконсервативная философия истории и неоконсервативный анализ современного западного общества. С определенными поправками результаты этого анализа могут быть перенесены и на российскую почву. Неоконсерваторы обращают свое внимание на многочисленный слой мелких предпринимателей, которые предпочитают свободное самоопределение в избранной ими самими сфере статусу эксплуатируемого наемного рабочего в крупных корпорациях или функционера на службе у государства. Этот слой отвергает для себя также и социальное иждивенчество, т.е. полупаразитическое существование на государственные пособия. «Не случайно, – пишет о них А.С. Панарин, – в странах протестантской культуры мелкий предприниматель выступает в народном сознании как национальный герой, бросающий вызов корпорациям и государству» [1, с. 115].

Опираясь на экономическую статистику, неоконсерваторы утверждают, что предпринимательская деятельность в развитых странах Запада стала делом большинства, частью всенародного опыта, своего рода экзистенциальным и аксиологическим фундаментом «народного капитализма», стремление к которому рассматривается как стратегическая линия развития западной экономики. С этих позиций идентичность представителей малого бизнеса выступает как идентичность, укорененная в повседневное бытие цивилизации, продуцирующая специфические социальные действия, детерминированные даже не столько голым экономическим интересом и стремлением к выгоде, сколько на уровне терминальных общечеловеческих ценностей (свобода, творчество, аскеза, самоактуализация в экзистенции). Прототипом этой идентичности является идентичность укорененного земледельца.

Разумеется, в любом социуме оказываются задействованными и иные альтернативы социального действия, в частности такие, которые ориентированы не на медленное и кропотливое производство нужного конкретному по-

требителю товара, а на быстрый захват, присвоение, перераспределение ресурса и его непроизводительное потребление. В неоконсервативной философии эти модусы социального действия соотносятся с совершенно иным прототипом идентичности, а именно: с неукорененным номадическим (или кочевническим) прототипом. Существенно, что этот прототип идентичности, так или иначе распространяясь в социуме, неизбежно порождает компрадорские тенденции, антиэкологичность сознания, поиски внешнего врага, архаизацию общественного сознания, подражательство чужим ценностям, забвение и шельмование традиций, что угрожает сохранению самобытности аутентичной культуры и ведет к утрате цивилизационного единства и дезорганизации социума.

Ныне авторитетными обществоведами и политологами признано, что тот вариант дикого номенклатурного капитализма, который сформировался в результате приватизации государственной собственности в России, в массе своей был именно своего рода кочевническим захватом и присвоением, в основном, представителями партийной и комсомольской номенклатуры наиболее лакомых кусков госсобственности с формированием весьма закрытой новой политической и экономической элиты преимущественно родственно-кланового характера. В то же самое время мелкий бизнес, который по своей природе содержит в себе потенциал модернизации и роста цивилизации, до сих пор остается в роли эксплуатируемого государством меньшинства.

Тем самым, коль скоро система образования как система социального действия принимает на себя ответственность за исход модернизации в России, в концептуальном плане анализа должны быть определены и последовательно описаны: 1) своего рода приоритетная «целевая аудитория» образования; 2) характерные черты именно аутентичной и аутохтонной цивилизационной идентичности, которые, по возможности, при непосредственном и ведущем участии системы образования должны быть выявлены, выпестованы и распространены в качестве адаптивного фактора консолидации всего современного общества именно на цивилизационном аксиологическом базисе; 3) возможные источники и формы распространения извне навязанной идентичности. Последнее обстоятельство для системы образования влечет за собой ряд принципиально нетривиальных последствий, требующих существенной коррекции не только целей, принципов, содержания, но и возможных форм реализации образовательного процесса.

Выполнение обозначенных выше условий создает возможности достижения социальной эффективности образования, устраняет унаследованную от прошлого дисфункциональность образования и закладывает основу для разработки комплекса критериев качества образования в условиях его модернизации в соответствии с общими интересами всей поликультурной, поликонфессиональной и полиэтничной социальной общности, каковой является (и должна остаться) современная Россия.

При этом, поскольку даже в избранной «целевой аудитории» образования как системы социального действия (впрочем, также как и в других целевых аудиториях) могут сформироваться по крайней мере два типа идентичности: аутохтонный и навязанный извне, система образования должна научиться различать эти два типа и отдавать предпочтение задачам воспитания именно аутохтонного типа самоидентификации.

Аутохтонное прогрессивное развитие дает внутренне более цельный и устойчивый социально-исторический тип: новые формы являются собственным национальным продуктом и потому лучше вписываются в традицию. Неаутохтонное создает «невротический» социальный тип, то безоглядно рвущий с национальной традицией, то норовящий спрятаться в нее от «сквозняков» эпохи, периодически впадающий в неумеренное самоуничужение или столь же неумеренное самовозвеличивание.

Отсюда ясно, что теоретическим основанием для разработки комплекса критериев качества образования должны быть соображения социальной эффективности образования как системы социального действия. Здесь, разумеется, речи не может быть о подключении образования к процессам новой идеологической обработки населения. Идеология возникает и укрепляется как форма идеократии, реализуемой в частных интересах правящих элит (К. Мангейм). Однако элиты сменяются, а общецивилизационные ценности и интересы остаются.

Литература

1. **Панарин, А.С.** Homo politicus / А.С. Панарин // Политическая антропология. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – С. 88–175.

ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ В РАБОТЕ ПСИХОЛОГА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СОРОКИНА Е.Н.

г. Невинномысск, Ставропольский край, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт

Выбор профессии является одним из моментов, определяющих жизненный путь человека. Негативные последствия неправильно выбранной профессии затрагивают как самого человека, так и все общество. По данным американских ученых, правильный выбор профессии в 2–2,5 раза уменьшает текучесть кадров, на 10–15 % увеличивает производительность труда и в 1,5–2 раза уменьшает стоимость обучения кадров.

Профессиональная ориентация – это система мероприятий, направленная на подготовку молодежи к более обоснованному выбору профессии. Профориентационная работа в системе непрерывного профессионального образования – это конкурсы по профессиям, оформление аудиторий и т.д.

Участие в профориентации и помощь обучающимся в обоснованном выборе профессии – одна из важнейших сторон работы психолога. В содержание этой деятельности входит: 1) выявление интересов, склонностей обучающихся, направленности личности, профнамерений и их динамики; 2) определение социальных установок и помощь в их формировании; 3) определение мотивации выбора и ее структуры; 4) определение выраженности и структуры способностей; 5) определение степени соответствия «профиля личности» и профессиональных требований, внесение корректив в профнамерения обучающихся.

Чтобы молодежи было легче выбрать профессию, психолог должен проводить специальные лекции и индивидуальные беседы о психологических особенностях того или иного вида труда, о тех требованиях, которые разные профессии предъявляют к личностным, индивидуально-типологическим и психологическим особенностям человека. В индивидуальных беседах необходимо раскрывать обучающимся особенности их личности, возможности и склонности, показывать, в каких профессиях они с большим успехом смогут проявить себя. Обсуждая эти вопросы, психолог в целом оказывает обучающемуся психологическую поддержку: помогает поверить в собственные силы, четко осознать свои профессиональные цели и пути их достижения и др.

Профконсультационная помощь может быть разной по глубине и сложности. Как пройдет диалог с психологом, зависит не только от вопросов, с которыми обратился молодой человек, но и во многом от его готовности принимать активное участие в дальнейшей работе. При отсутствии такой готовности консультация становится по большей части формальностью.

Психолог владеет целым рядом методов профориентационной работы.

К информационно-справочным методам относится ознакомление с профессиограммами и другой справочной литературой о мире профессий. В эту группу входит проведение дискуссий, посвященных определенным профессиям и существующим профессиональным стереотипам, а также профориентационных уроков.

Методы профессиональной психодиагностики включают специальные тесты, направленные как на выявление сферы профессиональных интересов, так и на диагностику мотивов, способностей и личностных особенностей. К этой группе можно отнести беседы-интервью. Интервью – обязательная часть тестовых методик. Бывает необходимо и медицинское обследование, если выбранная профессия предъявляет повышенные требования к здоровью.

В профориентации также используются активные методы работы. Многие психологи в системе непрерывного профессионального образования организуют психологические и социально-психологические тренинги, направленные на развитие навыков общения и принятия самостоятельных решений; профориентационные игры, которые способствуют развитию некоторых профессионально важных качеств или заставляют задуматься об отсутствии способностей, недостатке образования и т.д.

Существуют методы оказания помощи в конкретном выборе и принятии решения. Пользуясь ими, психолог поможет наглядно выстроить цепочку основных шагов к выбранной цели или предложить целую систему различных вариантов для поиска оптимальных путей достижения поставленной цели, т.е. составить индивидуальную траекторию профессионального развития.

Диапазон профконсультативных методов очень широк, но результативность консультации зависит, главным образом, от самих ее участников. В своей деятельности психолог-консультант по вопросам выбора профессии должен соблюдать десять правил, разработанные Р. Овчаровой:

1. Знать профессиограммы специальностей, характерных для данного района.

2. Во время профконсультации развивать самооценку и указывать на положительные качества личности, помогать в развитии объективного самоопределения.

3. Во время профконсультации развивать самооценку и указывать на положительные качества личности, помогать в развитии объективного самоопределения.

4. Все рекомендации давать тактично, консультацию проводить в доверительной обстановке. Необходимо направлять усилия личности с учетом условий и требований общества.

5. Психолог должен быть убежден, что каждый обучающийся является личностью, обладающей индивидуальными интересами, способностями, особенностями характера, которые необходимо использовать в реализации потенциальных возможностей ученика.

6. Психолог может задавать вопросы, обобщая и систематизируя ответы на них; дает советы, неся ответственность за их последствия.

7. Психолог делает выводы на основе комплексного изучения личности.

8. При консультировании необходимо учитывать в большей степени последние данные о личности, чем предыдущие.

9. Консультант должен всесторонне и исчерпывающе проводить необходимые эксперименты, помогать обучающемуся понять свои недостатки, отрицательные черты характера и в доверительной форме указывать возможности их устранения.

10. Психолог-консультант, воздействуя на интеллектуальную и эмоциональную сферы обучающегося, должен постоянно учитывать его психологическое состояние. Его цель – понять собеседника и быть понятым им.

Нельзя не сказать и об этических проблемах, возникающих в процессе профессионального консультирования: 1) власти над клиентом; 2) «самокра-сования» консультанта; 3) оплаты психологических услуг; 4) «эмоционального сгорания» на работе; 5) «неинтересного клиента»; 6) поиска «своего клиента» или «своего психолога» и др.

НЕОБХОДИМОСТЬ РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

ГРИЦУК М.В.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

В условиях формирования гражданского общества развитие инициатив молодых граждан, создание условий для реализации инициатив выступают факторами стабилизации общества в целом тем более актуально, когда нормативно, содержательно по форме происходит становление основ молодежной политики в российском государстве. Поскольку от того, насколько мы сумеем включить в решение общегосударственных проблем молодежи саму молодежь, насколько созданные молодежной политикой условия будут способствовать реализации основополагающих прав и интересов молодежи в целом, зависит уровень готовности молодежи быть активной созидающей силой общества и государства.

Выполнить свою новаторскую функцию молодежь может лишь настолько, насколько она является субъектом исторической деятельности. Между тем молодежь как социально-демографическая группа общества, еще не является субъектом социально-преобразующей деятельности. Субъектность молодежи возрастает по мере роста ее организованности.

Взяв за основу изменение правовой базы деятельности молодежных общественных объединений (МОО), современный этап их развития можно разделить на два периода: 1) 1990–1995 гг. – период возникновения современных молодежных общественных объединений, в условиях формирующейся правовой базы деятельности МОО; 2) с 1995 г. – период становления и развития МОО в условиях сформировавшейся правовой базы деятельности МОО.

Молодежное общественное объединение определяется как объединение граждан в возрасте от 14 до 30 лет, объединившихся на основе общих интересов для осуществления совместной деятельности, направленной на

удовлетворение духовных и иных нематериальных потребностей, социальное становление и развитие членов объединения, а также в целях защиты своих прав и свобод [1, с. 190].

В период с 1992–2004 гг. органами исполнительной власти Челябинской области совместно с органами по делам молодежи исполнительной власти муниципальных образований Челябинской области при основном финансовом обеспечении за счет средств областного бюджета и местных бюджетов были заложены организационные основы государственной молодежной политики, отработаны механизмы ее реализации.

В сфере нормативно правового обеспечения государственной молодежной политики действуют (Табл. 1):

Таблица 1

Нормативные акты в государственной молодежной политике

Федеральные нормативные акты	Региональные нормативные акты
Федеральный закон «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений»	Закон Челябинской области № 46-ЗО от 28.05.98г. «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений в Челябинской области»
Указ президента Российской Федерации от 16.09.1992г. № 1075 «О первоочередных мерах в области государственной молодежной политики»	Постановление Законодательного Собрания Челябинской области № 1417 от 28.10.04 г. «О законе челябинской области «О внесении изменений в Закон Челябинской области 20 государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений в Челябинской области»
Постановление Правительства Российской Федерации от 3 апреля 1996 г. № 387 «О дополнительных мерах поддержки молодежи в Российской Федерации»	Постановление Законодательного собрания Челябинской области № 1489 от 28.10.04г. «О принятии концепции государственной молодежной политики в Челябинской области»
	Постановление Губернатора Челябинской области № 234 от 23.04.98г.

В ряде муниципальных образований Челябинской области приняты законодательные акты местного самоуправления, регулирующие вопросы молодежной политики, учитывающие местные особенности.

Современное движение МОО представляет собой интегративное, постоянно развивающееся формирование, в котором происходит взаимодействие с государственными и общественными организациями посредством реализации разнообразных программ, путем участия в акциях, слетах, фестивалях. Процесс становления и развития молодежного движения в нашей стране, начиная с 1990 г. и по настоящее время, характеризуется в первую очередь разнообразием видов общественных объединений (организации, союзы, ассоциации, движения, лиги) разнообразием целей и программ деятельности

объединений. Например, в г. Челябинске представлено для реализации более 24 программ. Среди них хорошо известны «Школа демократической культуры», «Познай себя», «Экология и дети», «Лидер», в которых большое внимание уделяется организации и проведению свободного времени молодежи, развитию их лидерского потенциала. Общероссийская общественная организация «Детские и молодежные социальные инициативы» (ДИМСИ) реализует программы и проекты деятельности от федерального до местного уровня, имеющие три основных направления 1) материально-финансовая, методическая, информационная, моральная, профессионально-личностная и другая поддержка членов организации; 2) взаимопомощь и совместное проведение досуга; 3) создание специализированных служб помощи населению. Более 40 программ ДИМСИ («Школа гражданского общества», «Возвращение к истокам» и т.д.) оформлены и реализуются в г. Челябинске на основе многоканального финансирования.

Также в г. Челябинске действуют микрорайонные досуговые центры, основными направлениями которых являются: а) проекты по организации досуга; б) районные праздники; в) художественное творчество (музыка, танцы, кружки); г) работа с беспризорными детьми.

Примером организации социально значимой деятельности являются такие МОО, как советы по делам молодежи, которые занимаются: организацией деятельности с подростками, нуждающимися в социально-педагогической поддержке; выдвижением и рассмотрением новых предложений по работе с молодежью.

Ассоциация «Объединение добровольцев», целью которой является развитие добровольных начал и инициативы молодых людей в реализации волонтерских программ, получает заслуженное одобрение среди жильцов микрорайона, так как деятельность ассоциации направлена на организацию работы с курсантами и другими категориями молодежи.

Центр сотрудничества между школами социальной и профессиональной адаптации определил такие тенденции, как включение молодежи в акции по благоустройству города и работу молодежью с целью профориентации. Кроме того, МОО взаимодействуют с Центром адаптации трудных подростков, осуществляя работу по программам: воспитание подростков в социальной среде; социальная адаптация трудных подростков.

Ценными источниками являются информационно-аналитические материалы муниципальных и региональных органов власти по молодежной политике. Так, в Челябинске в 1999 г. вышел сборник «Муниципальная молодежная политика г. Челябинска», содержащий информацию о действующих детских и молодежных общественных объединениях на данный период в городе. По данным сборника МОО г. Челябинска можно классифицировать следующим образом:

1. Общественно-политические молодежные объединения, в том числе МОО политических партий («Либерально-демократический союз молодежи», «Молодой Урал» и др.);

2. Объединения по интересам («Клуб «Рифей», роллер-клуб «Extrem Spirit», Челябинский областной клуб «КВН» и др.);

3. Объединения по профессиональным интересам («AIESEC», Студенческий подотряд ЧГПУ «ЛУЧ», театр «Студенческий отряд спасения SOS», МОО «Ontime», Челябинская городская молодежная общественная организация «Правосознание» и др.);

4. Объединения, решающие конкретные социальные проблемы (Фонд «Береги себя», Челябинское общественное молодежное движение «Дружина» и др.);

5. Объединения, защищающие и представляющие интересы определенной категории молодежи (Челябинская областная общественная организация «Студенческая молодежь», Челябинское городское еврейское объединение «Кохавим» и др.).

К сожалению, информация подобных сборников быстро устаревает, поэтому сложно дать точную статистику МОО.

Таким образом, при достаточном уровне развития молодежных общественных объединений создаем условия для воспитания «здорового» общества, в котором молодежь посредством реализации различных программ, акций, участия в фестивалях взаимодействуют с другими общественными объединениями, а также с государством и обществом.

Литература

1. Методические рекомендации о расширении деятельности детских и молодежных объединений в образовательных учреждениях // Воспитание школьников. – 2000. – № 7.

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ КАК РАЗВИТИЕ СОЗНАНИЯ

ГАЛЯНСКАЯ Т.В.

г. Миасс, Челябинская область, Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 20

Ведущая тенденция современной педагогической науки – ее обращение к своим мировоззренческим основаниям, к личности. Это стало и особенностью современной педагогической практики. Переориентация педагогики и практики на человека и его развитие, возрождение гуманистической традиции

являются важнейшими задачами, поставленными самой жизнью. Их решение требует в первую очередь разработки гуманистической философии.

Гуманистически ориентированная философия образования – это также и стратегическая программа качественного обновления образовательного процесса на всех его ступенях. Гуманистическая философия образования направлена на создание экологической и нравственной гармонии в мире.

Ведущие ученые в области философии образования Н.П. Пищулин, Ю.А. Огородников считают: «Творческий педагог по существу своей деятельности не может не быть философом. Педагог помогает созиданию того, что изначально существует как возможность. Он заранее создает образ человека, который сформируется в конце образовательного процесса. А это философская процедура и образ будущего человека – философский образ» [5].

Философия задает системность и цельность педагогики, ставит ее понятийный аппарат, содержание, формы, методы образования на прочные фундаментальные основы жизни.

Категория ценности стала предметом философского осмысления в отечественной науке начиная с 60-х гг. XX в. И сейчас проблема ценностей продолжает оставаться одной из самых актуальных и дискуссионных. Н.Д. Никандров говорит, что ценности фиксируют то, что сложилось в жизни, в менталитете народа и провозглашено как норма. Меняются ценности – меняются нормы, меняются цели воспитания. А.И. Шемшурина рассматривает понятие ценностей как одно из ключевых нравственно ориентированных понятий, воплощающих в себе совокупность общечеловеческих нравственных категорий, выступающих в качестве эталонов должного. Ценности рассматриваются как важнейший момент регуляции сознания и поведения личности, групп, социальной общности. Особенности данного явления отмечает Г.Л. Смирнов. Изменяется сознание, изменяются и ценности, как общественные, так и личностные.

Н.Л. Худякова отмечает, что цели и задачи воспитания, ориентирующиеся на развитие человека, должны определяться исходя из закономерностей развития ценностного мира человека. В ее исследованиях ценности выступают как мыслительные образы, фиксирующие стремления человека к такой культурно опосредованной форме его отношений с действительностью, которая предстает для него как значимая сама по себе, соответствующая его предельным социально-культурным природным возможностям, и создает для него сферу должного. Возникшая ценность становится частью системы личностных ценностей и личностного опыта человека. В исследованиях Б.Н. Невелева, посвященных духу и мыслительным формам, убедительно доказана единственная форма существования ценностей – мыслительная.

Таким образом, развитие ценностного мира человека связано с развитием сознания. А.А. Лебеденко отмечает, что для развития сознания у чело-

века есть два помощника – сердце и ум. «Сердце дает направление, а ум – насыщение. В сердце рождаются побуждения и чувства, а в уме – мысли, которые усиливают принятую совестью позицию, и человек начинает действовать волей в направлении, указанном сердцем. Голос сердца – это совесть человека» [4]. Таким образом, без сердца нет сознания.

Ш.А. Амонашвили утверждает непреложность воспитания сердца и через него – раскрытие индивидуальности человека, его талантов, интеллекта и неповторимости. Не случайно появление словосочетания «философия сердца», которое еще в начале XX в. употребил русский философ Б.П. Вышеславцев. Он считал, что сердце – это «предельный таинственный центр личности, где лежит вся ее ценность и вся ее вечность» [1, с. 63].

Фундаментальную роль в философии Б. Паскаля играет сердце. Он считает сердце органом постижения причин и сути явления, красоты и нравственных ценностей. Именно он провозгласил, что мы постигаем истину не только разумом, но и сердцем. М. Шелер, испытавший влияние Б. Паскаля, полагал, что именно в сердце заключено «чувство ценностей». Нравственную ценность имеют те человеческие поступки, которые совершаются им свободно или от сердца. Суть философской и педагогической мысли Г.С. Сковороды – «зажигайте сердца». Природу человека он видел в человеческом сердце и в мыслях. «Благое сердце» – результат «благих мыслей». Основная идея философии Сковороды – антропологизм. Познание возможно только через человека. Единственная истинная жизнь – человеческое сердце – есть инструмент этого познания.

Одним из ярких представителей философии сердца в XIX в. является П.Д. Юркевич. Его фундаментальная идея: «человек начинает свое нравственное развитие из движений сердца» [6]. Философ обращает внимание на важную роль индивидуально-личностных начал нравственной жизни людей, которые формируются на основе непосредственного внутреннего опыта. Индивидуальной сущностью человека он считает сердце.

В Психологическом словаре определены три формы существования ценностей, одной из которых является ценность как общественный идеал. Философия сердца в концепции гуманной педагогики является тем концептуальным узлом, в котором сердце составляет неотъемлемую основу духовного развития человека на пути к избранному Идеалу [4]. Создание такого идеала является одним из эффективных способов воспитания и самовоспитания.

Д.Ф. Ильясов и Г.Н. Сериков отмечают, что «организация воспитания связана с построением такой общественной практики, которая направляет развитие субъективного мира человека, содействуя принятию им общественных ценностей, самостоятельности в решении сложных нравственных проблем в соответствии с образцами, идеалами социума» [3]. Об идеалах социума писал в свое время философ И.А. Ильин: «России нужен новый русский

человек, строящий себя по-новому, из нового духа, ради новых великих целей. В этом главное. Делая это, мы строим новую Россию» [2, с. 328]. Согласно его представлениям, сердце и сердечность являются неотъемлемой частью и достоянием культуры России и всего российского народа.

Таким образом, проблема формирования ценностей связана с развитием сознания, средоточием которого является сердце и, следовательно, гуманизация педагогики не может состояться без философии сердца.

Литература

1. **Вышеславцев, Б.П.** Сердце в христианской и индийской мистике / Б.П. Вышеславцев, // Вопросы философии. – 1990. – № 4.
2. **Ильин, И.А.** Наши задачи. Т. 1. / И.А. Ильин. – М.: МП «Рарог», 1992.
3. **Ильясов, Д.Ф.** Принцип регулируемого эволюционирования в педагогике / Д.Ф. Ильясов, Г.Н. Сериков. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 336 с.
4. **Лебеденко, А.А.** Философия сердца в концепции гуманной педагогики / А.А. Лебеденко. – М.: Изд. Дом Шалвы Амонашвили, 2005. – 128 с.
5. **Пищулин Н.П.** Философия образования / Н.П. Пищулин, Ю.А. Огородников. – М.: Центр инноваций в педагогике, 1999.
6. **Юркевич, П.Д.** Сердце и его значение / П.Д. Юркевич. – М.: Правда, 1990. – 181 с.

НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

ЗЮЗЛЯЕВА Н.П.

г. Братск, Иркутская область, Братский педагогический колледж № 1

Закон РФ «Об образовании» предусматривает формирование структуры содержания образования на федеральном и региональном уровнях. Национально-региональный компонент стандарта общего образования определяет те нормативы, которые относят к компетенции регионов. Одним из требований стандарта является баланс интересов государства, региона, приоритета личности учащегося, его способностей и интересов.

Молодежь – это будущее страны, молодежь равно впитывает и дурное, и доброе, молодежи в нашем нестабильном мире трудно определить жизненные ориентиры. И система образования является значимым фактором, который формирует личность молодого человека. Сегодня мы не имеем права

быть Иванами родства непомнящими. Наша история, наша духовность и культура имеют тысячелетние корни. Лишенный корней не даст плодов.

В историко-педагогической науке последнее время отмечается значимость и необходимость изучения исторически сложившегося регионального опыта образования и воспитания. Развитие регионального образования осуществляется на фоне общероссийских тенденций и традиций, оно воплощает, прежде всего, социально-экономическую и культурно-исследовательскую специфику конкретного региона. Использование регионального компонента в подготовке будущего педагога позволяет выявить и рассмотреть характерные особенности развития образования в четко выделенных географических, национальных рамках, раскрыть сильные и слабые стороны образовательно-воспитательного процесса в регионе.

Современная демографическая ситуация в России такова, что требует от населения знания традиций, обычаев, мировоззрения, уклада быта не одной, а нескольких культур. Это связано с тем, что практически каждый регион нашей страны является полиэтническим, в том числе и Сибирь.

Национально-региональный компонент в подготовке будущего педагога рассматривается как совокупность природных, экономических историко-социокультурных, демографических, медицинских, музыкальных, этнопсихических особенностей нашего региона и отражается в содержании учебных программ разных дисциплин, в числе и дисциплин эстетического цикла.

Подготовка педагога для работы в школе и ДООУ нашего края немыслима без определенной этнопедической подготовки, которая осуществляется в целостном учебно-воспитательном процессе. В.Н. Черкасова определила следующие предпосылки: 1) сохранение духовных традиций народа – средство сохранения нации; 2) приобщение к духовным ценностям народа, проживающего в Сибири, есть путь к овладению общечеловеческими ценностями, мировой культурой; 3) в духовных традициях Сибири отражается нравственный идеал людей, проживающих в данной местности; 4) носителем духовной культуры и традиций является семья; 5) ведущими принципами, определяющими содержание национально-регионального компонента, являются: а) природосообразности; б) культуросообразности; в) народности; г) гуманистический, предполагающий включение студентов в активное овладение основами экологии, истории и культуры региона.

Особую значимость на современном этапе развития общества приобретает решение проблемы культурно-художественной социализации и духовно-нравственного развития ребенка. Приобщение к народной культуре – приоритетное направление в работе школ и дошкольных образовательных учреждениях. Педагогами кафедры эстетических дисциплин была создана целевая программа «Творчество народов Сибири». Использование регионального компонента в подготовке будущего педагога позволяет выявить и рассмотреть

характерные особенности развития в четко выделенных географических, национальных рамках, раскрыть сильные и слабые стороны образовательно-воспитательного процесса в регионе. Творчество народов Сибири – уникальная и самобытная культура наших предков, осознается современным обществом как значительный фактор духовности, преемственности поколений, приобщение к национальным, жизненным истокам. Народному творчеству Сибири отводится все более значимое место в выполнении задач нравственного и эстетического воспитания, развития творческих способностей подрастающего поколения.

Составление программы «Творчество народов Сибири» было вызвано тем, что молодое поколение слабо ориентируется в музыке, истории, живописи, литературе родного края. А ведь каждый уголок Сибири богат музыкальным, историческим, литературным, прошлым и настоящим.

Цель программы: развитие у будущих педагогов интереса к изучению творчества народов Сибири, восприятию его как части истории народа и в связи с этим сохранение национальных традиций Сибири. Программа предполагает основные направления педагогического процесса.

1. Необходимость ознакомления с историей и национальной психологией (характером, темпераментом) сибирского народа. Ведь коренные жители Сибири, по сравнению с другими народами, не только менее возбудимы, но и обладают рядом ценных человеческих качеств, которые составляют основу характеристики человека, являются естественными в жизненных условиях данного этноса и интеллектуальным богатством народа. Наиболее распространенным качеством коренных народов Сибири являются общечеловеческие, идейно-нравственные ценности: коллективизм, трудолюбие (без этих качеств человек, борясь со стихийными силами природы, просто не выжил бы), любовь к родной земле, гостеприимство и др. В народе всегда ценилась дружба и товарищество, которые всегда принимались как признак нравственности, а одиночество всегда осуждалось, было удостоено сочувствия. Всеми, кто бывал в Сибири, подчеркиваются такие черты, как доброжелательность, доверчивость, развитое чувство благодарности, безупречная готовность прийти на помощь.

Н.Г. Волков считает, что на воспитание большое влияние оказывают национальные особенности, быт, история народа, творчество народа. Народ имеет свой идеал воспитания, который меняется вместе с изменениями в его жизни. В исследованиях Я.И. Ханбикова, В.П. Аникина и др. раскрываются веками выработанные принципы и приемы народного воспитания, имеющие сегодня непреходящую ценность. Наша задача показать студентам основные направления исследований этнической педагогики. В свое время К.Д. Ушинский отмечал: «Воспитание, созданное самим народом и основанное на народном творчестве, имеет ту воспитательную силу, которой нет в

самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях или заимствованных у другого народа».

2. Педагогу необходимо хорошо знать народную музыкальную культуру и использовать краеведческий материал по музыкальному искусству на уроке и во внеурочное время. Это пробуждает у студентов интерес к занятиям, желание больше и подробнее узнать о разнообразии музыкального материала. Сибирский песенный фольклор еще мало изучен. Этнографические экспедиции чисто фольклорного направления организуются нечасто. Поэтому студентов необходимо познакомить с особенностями тех или иных традиционных обрядов, со своеобразием черт певческого искусства разных этнографических групп населения. Народное музыкальное творчество представляет для студентов-краеведов особый интерес, так как, будучи связано с бытом, с образом жизни и труда народа, культурными традициями и музыкальными обычаями края. Оно дает возможность ясно представлять истоки и своеобразие местной музыкальной культуры. Существует важный момент краеведческого изучения народного музыкального творчества, позволяющий увидеть и понять, почему в искусстве разных стран и народов существуют единые, общечеловеческие формы и принципы, но вместе с тем и отличия, присущие только определенной национальной культуре.

Студенты должны знать, что традициями музыкального искусства питается и обогащается профессиональное искусство, в этом залог его социальной и эстетической зрелости. Народное музыкальное творчество не ограничено возможностями одного человека, что всегда более ценно как опыт коллективный выверенный временем. Поэтому народное музыкальное творчество в любую эпоху составляет художественную силу, национальное музыкальное своеобразие и, в конечном счете, фундамент художественной культуры любого народа.

3. Следующим направлением является ознакомление студентов с декоративно-прикладным искусством Сибири. Основными задачами данного направления являются: содействие целостному оптимистическому мироощущению, восприятие духовно-эстетических ценностей, заключенных в народном орнаменте, в образах народного искусства, играх и обрядах, родной природы Сибири; создание среды общения для освоения народного искусства во всем многообразии его видов. Традиционное искусство русского народа Сибири – неотъемлемая часть общего культурного наследия русского народа. Народное искусство трудно выделить из единого целого крестьянской жизни, из всего уклада. Оно очень прочно переплеталось с трудовыми, бытовыми и религиозными явлениями. Каждая вещь, помимо своей основной функции, выполняла и роль оберега, притягивая защитные силы добра и отгоняя все темное, враждебное, злое. Для этого следовало сообщить ей необходимую силу. Такая сила заключалась в заговорах, приговорах или знаках: рисунках, жестах и

часто в их сочетании. Именно отсюда берут начало народный орнамент, танец и устное народное творчество. Эти знания помогут студентам разобраться в особенностях быта, традиций сибирского народа.

4. Ознакомление студентов с танцевальным творчеством сибирского народа. Прежде, чем знакомить студентов с движениями русских народных танцев, необходимо изучить, что повлияло на характер, манеру исполнения, композиционную структуру плясок и хороводов сибиряков. Изучить историю освоения русскими Сибири, так как на протяжении многих десятилетий создавалась своеобразная и интересная по манере исполнения, стилю и характеру песенная и танцевальная культура, основанная на трансформации старинных русских хороводов и плясок, забав и игр, завезенных в Сибирь переселенцами из разных областей Европейской части России. Суровый климат также повлиял на отбор движений, на характер исполнения танцев. В играх, хоровых забавах широкое распространение получили наиболее характерные для сибирского танца фигуры: хождение по кругу, змейка, крест, ручеек, цепочка, прочес, шан, стенка на стенку и др. Задача руководителей хореографии – всесторонне изучать хореографическое наследие народа и на его основе создавать высокохудожественные сценические танцевальные постановки.

Таким образом, ознакомление студентов с народным творчеством Сибири повлияет на формирование культуроведческой компетенции, которая включает в себя знания: песенных традиций, национальных обрядов и обычаев, изобразительного искусства, народных танцев. Народное творчество в любую эпоху составляет художественную силу, национальное творческое своеобразие и, в конечном счете, фундамент художественной культуры любого народа.

ХАРАКТЕРИСТИКА НЕКОТОРЫХ СОЦИАЛЬНО-ГИГИЕНИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

МУХИНА Н.В.

*г. Борисоглебск, Воронежская область,
Борисоглебский государственный педагогический институт*

Физическое и психическое здоровье молодежи и само качество жизни (КЖ) определяется не только генетическими задатками, но, как отмечают многие исследователи (Г.И. Сидоренко, Е.Н. Кутепов, В.Р. Кучма, И.Б. Ушаков, А.Н. Корденко), комплексным влиянием среды. Причем последнее является более важным. К сожалению, приходится отметить крайнюю недостаточность исследований влияния факторов быта и обучения на компоненты КЖ учащей-

ся молодежи, что обуславливает актуальность проводимого изучения.

Объектом исследований, проведенных в 2002–03 и 2003–04 учебные годы, были студенты – 225 человек (104 юноши и 121 девушка) I–III курсов в возрасте от 17 до 23 лет физико-математического факультета ГОУ ВПО «Борисоглебский государственный педагогический институт». Оценивалось физическое развитие обследуемых, заболеваемость, физическая подготовленность, состояние психического здоровья. Для оценивания роли социально-гигиенических условий в формировании КЖ студентов проводилось анкетирование.

Рассматривая влияние материального фактора, отметим, что большинство юношей (56,7 %) оценивают свои материальные условия как «приличные». Напротив, большая часть девушек (57,8 %) дают низкую оценку своих материальных условий. Денежная обеспеченность 52,9 % юношей и 72,7 % девушек была ниже прожиточного минимума по стране. При сопоставлении оценки материального уровня и денежного дохода юношей выяснено, что чем выше денежная обеспеченность, тем лучше студенты оценивают материальные условия жизни. Но данная зависимость обнаружена только у студентов младшего курса ($r = -0,42$; $p < 0,05$). Возрастные роли количества денег в самооценке материального положения обнаруживают данные второго года наблюдения у второкурсниц ($r = -0,40$; $p < 0,05$). Таким образом, материальное благосостояние респондентов существенно не влияет на самоощущение жизненных условий.

Следует отметить, что 21,2 % и всего 7,4 % девушек в 2002–2003 учебном году имели доход от собственных заработков, причем основную массу работающих студентов составляли старшекурсники. Отмечено, что работающие юноши оценивают свои материальные условия ниже, чем неработающие ($r = -0,34$; $p < 0,05$). Причинами поиска работы юношами, возможно, является отсутствие стипендии ($r = -0,39$; $p < 0,05$), неблагоприятная материальная обстановка в многодетных семьях ($r = -0,33$; $-0,32$; $p < 0,05$); у девушек – низкое материальное положение неполных семей ($r = 0,33$; $p < 0,05$), отсутствие профессионального образования у матери ($r = -0,57$; $p < 0,05$) и, видимо, поэтому отсутствие работы, плохие отношения с родителями ($r = -0,31$; $p < 0,05$). Кроме того, второкурсницы, имеющие больных родителей или указывающие на отсутствие одного из них, вынуждены работать и тем самым пополнять бюджет семьи ($r = -0,32$; $p < 0,05$). При этом установлено, что трудовая занятость отрицательно сказывается на здоровье студенток: они чаще болеют ($r = -0,47$; $p < 0,05$), чаще жалуются на недомогания.

Рассматривая влияние самооценки материального фактора на самооценку качества жизни, следует отметить, что низкая самооценка материального уровня вызывает низкую удовлетворенность жизнью юношей (в 2002–2003 учебном году $r = 0,65$; $0,25$; $0,42$; в 2003–2004 учебном году $r = 0,39$; $0,30$;

0,20; $p < 0,05$) и девушек (в 2002–2003 учебном году $r = 0,40; 0,35; 0,47; p < 0,05$; в 2003–2004 учебном году $r = 0,63; 0,30; 0,42; p < 0,05$). Поэтому можно отметить высокую роль материального фактора в ощущении удовлетворенности жизнью большинства студентов факультета.

Обсуждая влияние материальных факторов на физическое развитие и здоровье, прежде всего, отметим, что самооценка материального положения имеет значимые корреляции с показателями острой заболеваемости у юношей первого курса ($r = 0,48; p < 0,05$) и хронической заболеваемости у юношей второго курса ($r = 0,36; p < 0,05$). Во второй год исследования связь между самооценкой материального уровня и уровнем острой заболеваемости выявлена у юношей третьего курса ($r = 0,37; p < 0,05$). Таким образом, часто болеющие студенты и студенты-хроники ниже оценивают уровень своего материального положения. Самооценка материального положения влияла на самочувствие студентов. Так, низкая самооценка материального положения юношами достоверно влияла на наличие болей в животе ($r = -0,47; p < 0,05$), нарушение зрения ($r = -0,32; p < 0,05$), метеочувствительность ($r = -0,31; p < 0,05$); у девушек – на появление неприятного вкуса во рту ($r = 0,39; p < 0,05$), ослабление памяти ($r = -0,31; p < 0,05$), болей в области сердца ($r = 0,31; p < 0,05$) и др. В свою очередь самочувствие студентов оказывает влияние на самооценку качества жизни. Так, у юношей снижение самооценки качества жизни сопровождалось болями в области сердца ($r = 0,33; p < 0,05$) и животе ($r = -0,31; p < 0,05$), нарушениями зрения ($r = -0,51; p < 0,05$), появлением бессонницы ($r = -0,32; p < 0,05$), ослаблением памяти ($r = -0,30; p < 0,05$); у девушек – появлением неприятного вкуса во рту ($r = -0,31; p < 0,05$), бессонницы ($r = -0,43; p < 0,05$).

Важным гигиеническим моментом условий жизни студентов являются характеристики питания. Как показывают данные опроса физиков 76 % юношей и 79,3 % девушек считали свое питание достаточным. Выяснено, что частота приема пищи в среднем составляет три раза в день у 59,6 % юношей и 48,8 % девушек. Большинство физиков отдают предпочтение домашней пище (70,2 % и 81,8 %). Доля питания в буфете или столовой составляет более половины рациона только у 3,9 % юношей и 1,6 % девушек.

При сопоставлении степени удовлетворенности питанием и самооценкой качества жизни выяснено, что низкая самооценка качества жизни у большинства студентов в определенной мере связана с низкой удовлетворенностью питанием ($r = 0,40; 0,32$ – для юношей; $r = 0,44$ – для девушек; $p < 0,05$). Низкая удовлетворенность питанием может быть обусловлена низкой частотой приема пищи ($r = -0,33$ – для первокурсников; $r = -0,33$ – для третьекурсниц; $p < 0,05$), низким потреблением мясорыбных продуктов ($r = 0,30$ – для третьекурсников; $r = 0,49; 0,52$ – для старшекурсниц; $p < 0,05$). При исследовании факторов питания на здоровье физиков мы установили тесную корреляцию

ляцию низкой кратности питания с высоким уровнем хронической заболеваемости ($r = -0,40$ – для третьекурсников; $p < 0,05$), а во второй год исследования – с частыми случаями острой заболеваемости ($r = -0,36$ – для второкурсниц; $p < 0,05$). Высокая доля питания вне дома обуславливает высокую хроническую заболеваемость ($r = 0,36$ – для третьекурсников; $p < 0,05$). Также низкая частота приема пищи снижает качество жизни старшекурсников ($r = 0,32$; $p < 0,05$). Интересно отметить, что недостаточность питания негативно сказывается на когнитивных свойствах студентов. Так, у неудовлетворенных своим питанием ниже коэффициент интеллекта ($r = -0,35$ – для первокурсников; $p < 0,05$). Избыток в рационе питания углеводистой пищи (блюд из картофеля) является причиной высокого уровня острой заболеваемости ($r = -0,31$ – для второкурсниц; $p < 0,05$). Систематическое употребление печеных изделий отрицательно влияет на многие показатели умственного и физического развития студенток старших курсов – снижает уровень психической устойчивости в конце учебного дня ($r = -0,37$; $p < 0,05$), обуславливает более низкий рост ($r = 0,37$; $p < 0,05$) и индекс физического состояния ($r = 0,34$; $p < 0,05$), понижает коэффициент интеллекта ($r = 0,32$; $p < 0,05$), увеличивает окружность талии ($r = 0,30$; $p < 0,05$).

В свою очередь недостаток в рационе белков влияет на показатели психического развития девушек – обуславливает высокий уровень личностной тревоги (за счет мяса) ($r = 0,31$; $0,44$; $p < 0,05$), (за счет кефира) ($r = 0,34$; $0,46$; $0,30$; $p < 0,05$), снижает устойчивость к стрессу (за счет мяса и кефира) ($r = 0,41$ и $0,34$; $p < 0,05$) и снижает эффективность при выполнении умственной работы (за счет мяса) ($r = -0,33$; $p < 0,05$), и, что особенно заметно, за счет кефира ($r = -0,50$; $p < 0,05$).

В то же время полноценное питание оказывает благоприятное влияние на уровень физического развития второкурсниц (за счет мяса) ($r = 0,40$; $p < 0,05$), экскурсию грудной клетки ($r = -0,37$; $p < 0,05$) и ее окружность у первокурсниц ($r = 0,31$; $p < 0,05$), вес у третьекурсниц ($r = -0,31$; $p < 0,05$). Проведенное исследование показало, что низкая самооценка материальных условий негативно сказывается на достаточности питания физиков ($r = 0,34$ – для первокурсников; $r = 0,33$ – для второкурсниц; $r = 0,42$ – для третьекурсниц; $p < 0,05$).

При исследовании связи между удовлетворенностью питанием и характером проживания студентов установлено, что более удовлетворены своим питанием юноши, проживающие дома с родителями ($r = 0,32$ – для первокурсников; $p < 0,05$), снимающие квартиру ($r = 0,34$ – для второкурсников; $p < 0,05$). Напротив, менее удовлетворенные питанием студентки проживают в общежитии ($r = -0,39$; $-0,46$; $p < 0,05$), а через год – еще и снимающие квартиру ($r = -0,39$; $p < 0,05$). Полученные данные можно объяснить достаточно критичным отношением молодых девушек к проблемам питания в отличие от

контингента юношей физмата. Обнаруженные корреляции могут свидетельствовать о том, что рацион питания физиков очень скудный, так как в нем преобладают печеные изделия и картофель. Доля мясорыбных, молочных и кисломолочных продуктов, овощей и фруктов невысока, что может свидетельствовать о низкой культуре питания обследуемого контингента студентов.

В заключение хотелось бы еще раз отметить, что важную роль в формировании оценки качества жизни студентов вносят такие факторы, как удовлетворенность материальными условиями, достаточность и условия питания.

НАЛИЧИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-НРАВСТВЕННОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ И ЭМПАТИИ У ПЕДАГОГА КАК ПРЕДПОСЫЛКА УСПЕШНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ПОДРОСТКАМИ

УДОВИНА Ю.В.

г. Оренбург, Оренбургского государственного университета

Целью данной статьи является доказать важность наличия в личности учителя эмоционально-нравственной отзывчивости и эмпатии вообще и в воспитательном процессе в частности.

Воспитание является «специально организованным и управляемым процессом формирования человека, осуществляемым педагогами в учебно-воспитательных учреждениях и направленным на развитие личности» [4, с. 84]; нравственное воспитание предполагает передачу нравственных требований общества учащимся и перевод их во внутренние небезразличные побудители к действию подростков. Следовательно, чтобы воспитательный процесс шел быстрее и эффективнее, учитель должен обладать нравственными качествами и эмоционально-нравственной отзывчивостью и эмпатией.

По нашему мнению, важнейшим показателем компетентности учителя является его способность к эмпатии и к проявлению эмоционально-нравственной отзывчивости как высшего уровня эмпатии, обусловленного нравственными нормами. В воспитательной работе эмоционально-нравственная отзывчивость и эмпатийность должна проявляться в ситуациях педагогического такта, общения с учениками, в проведении этических бесед без морализаторства, в познании учеников как личностей, а следовательно, в отношении к ним как к равным.

Педагогический такт предполагает учет личностных особенностей участников общения, соблюдение нравственно-этических профессиональных установок педагога [2, с. 139]. Тактичность педагога должна проявляться в отношениях и формах общения, в умении разговаривать, не задевая самолюбия

подростков, в умении организовывать деятельность воспитанников и провести ее исполнение.

Отношение к другим людям предполагает формирование гуманизма, взаимного уважения между людьми, взаимопомощи и требовательности, воспитание заботы о родственниках и незнакомых людях. Одной из задач нравственного воспитания на современном этапе является развитие гуманизма как мировоззрения и гуманистического, небезразличного отношения людей друг к другу. Особенно это актуально в нашем современном обществе, когда идет тенденция развития потребностей людей на приобретение только материальных ценностей.

Как свойство и качество личности, эмоционально-нравственная отзывчивость затрагивает и эмоциональный, и мыслительный, и поведенческий аспект бытия личности. В связи с этим мы можем дать объемное определение данному качеству: эмоционально-нравственная отзывчивость – это такое состояние бытия и души человека (личности), при котором посредством эмоционально-мыслительных процессов активизируются и проявляются нравственные установки общества. В более широком смысле возможно определить эмоционально-нравственную отзывчивость как личностное качество человека, выражающееся в небезразличном отношении к окружающему миру, людям и живым существам, с позиций нравственного и гуманистического мировоззрения. Рассматривается нами как способ актуализации гуманного и альтруистического поведения человека в обществе.

Как понятие психологии, эмоционально-нравственная отзывчивость в своем названии уже указывает пути определения качеств и проявлений человеческой личности, с помощью которых возможно активизировать проявление данного качества личности (Табл. 1):

Таблица 1

Качества личности, определяемые названием понятия эмоционально-нравственной отзывчивости

Эмоционально	Симпатия Эмпатия
Нравственная	Альтруизм Гуманистическое мировоззрение
Отзывчивость	Сопереживание Сочувствие

Нам видится возможным представить выраженную в таблице логическую цепочку схематически, по возрастающей: сочувствие, сопереживание, симпатия, симпатия=эмпатия, эмоционально-нравственная отзывчивость. Проявление вышеперечисленных качеств предполагает наличие определенных способностей в человеке, а именно: воображения; наблюдательности;

ассоциативного способа мышления; развитого самосознания; мотивации и потребностей, направленных на духовные ценности; децентрации; понимания.

В данной статье нами определен тезис, который говорит о том, что если в личности учителя и в его отношении к подросткам будет присутствовать эмоционально-нравственная отзывчивость и эмпатия, то воспитательный процесс будет проходить намного эффективнее.

Исходя из исследования эмпатии Т.П. Гавриловой и собранного ею материала мнений зарубежных психологов и философов о данном феномене, мы поддерживаем ее мысль о том, что эмпатия является способностью «индивида эмоционально отзываться на переживания другого. При этом «другим» может быть и человек, и животное» [1, с. 107].

Проникновение в природу эмпатии дает возможность подойти к сложной проблеме взаимосвязи структуры личности подростка, возникновения нравственных чувств и их роли в поведении. М.В. Зюзько утверждает, что быть в состоянии эмпатии – это точно воспринимать внутренний мир другого, жить этим внутренним миром, одновременно оставаясь самим собой [3, с. 75].

По нашему мнению, эмоционально-нравственная отзывчивость есть одна из высших форм эмпатии, следовательно, возможность проявлять эмоционально-нравственную отзывчивость также зависит от вышеперечисленных способностей личности. Отличие возможности проявлять эмоционально-нравственную отзывчивость от проявления эмпатии состоит в степени сформированности альтруистических установок в поведении человека и наличия гуманистического мировоззрения. Альтруистические установки в поведении способствует деятельному проявлению эмоционально-нравственной отзывчивости, а гуманистическое мировоззрение является по нашему мнению основополагающим компонентом способности проявлять данное качество личности.

Личность учителя предполагает наличие всех перечисленных ранее качеств в большей или меньшей степени. По нашему мнению, важнейшим показателем компетентности учителя является его способность к эмпатии и к проявлению эмоционально-нравственной отзывчивости как высшего уровня эмпатии, обусловленного нравственными нормами. В воспитательной работе эмоционально-нравственная отзывчивость и эмпатийность должна проявляться в ситуациях педагогического такта, общения с учениками, в проведении этических бесед без морализаторства, в познании учеников как личностей, а следовательно, в отношении к ним как к равным.

Литература

1. Гаврилова, Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1974. – № 5. – С. 107.

2. **Галагузова, Ю.Н.** Социальная педагогика: Практика глазами преподавателей и студентов: Пособие для студ. / Ю.Н. Галагузова, Г.В. Сорвачева, Г.Н. Штинова. – М.: Гуманит.изд. центр ВЛАДОС, 2001 – 224 с.

3. **Зюзько, М.В.** Психологические консультации для начинающего учителя / М.В. Зюзько. – М.: Просвещение, 1995. – 208 с.

4. Современный словарь по педагогике / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: «Современное слово», 2001 – 928 с.

ОБ ОРГАНИЗАЦИИ СРЕДЫ ОБЩЕНИЯ КАК ПРОЯВЛЕНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УПРАВЛЕНЦА

ФАДЕЕВ Е.В.

*г. Находка, Приморский край,
Администрация Находкинского городского округа*

Роль общения в жизни людей трудно переоценить. Как отмечают философы и психологи, именно общение позволило человеку стать тем, кем он есть, – человеком разумным, поскольку преобразовательная деятельность, в результате которой формировался разум, была коллективной, невысказанной без общения между собой индивидов, этой деятельностью занятых. Поэтому все, что связано с общением, привлекает пристальное внимание и ученых, и политиков, и обычных людей. Это внимание направлено на различные стороны процесса общения, но обычно рассматривается внутренняя специфика общения, а сопутствующие общению факторы рассматриваются меньше.

В настоящей работе делается попытка рассмотреть процесс общения в совокупности тех факторов, которые оказывают воздействие на его протекание, а следовательно, играют значительную роль в обеспечении эффективности и результативности общения, что весьма важно для успешной управленческой деятельности, поскольку объектом исследования межличностного общения должно выступать само общение как целостный процесс.

Общение – это не просто процесс обмена информацией, выработки стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого, происходящий между людьми. Следует рассматривать общение в определенной материальной пространственно-временной среде, влияние которой на процесс общения весьма велико, поэтому знание о ней и умелое использование позволит обеспечить повышение эффективности общения. Такое знание необходимо прежде всего людям, для которых общение выступает специфической чертой профессиональной деятельности – работников управления. Оно не просто обогащает управленца определенным массивом информации, а будет способство-

вать повышению его профессионализма, поскольку послужит развитию его коммуникативной компетентности.

Многочисленными исследованиями социологов установлено, что люди, повседневно занимающиеся управленческой деятельностью, от 50 до 90 % своего времени затрачивают на общение (коммуникацию), поскольку управленец должен быть постоянно включен в коммуникационные процессы, чтобы реализовать свои роли и задачи в межличностных отношениях, в информационном обмене с множеством людей, в процессе принятия решений, не говоря уже о чисто управленческих функциях, воплощаемых в планировании, организации, мотивации деятельности и контроля за нею. Вследствие этого общение (коммуникация) является основным и связующим процессом в осуществлении управленческой деятельности.

В процессе общения человек получает информацию по определенным каналам коммуникации посредством своих органов чувств, которые, исходя из физико-биологических особенностей функционирования, действуют в соответствующих средах, обеспечивающих возможность такого прохождения. В данном случае под средой общения мы имеем в виду всю совокупность условий, в которых происходит процесс общения.

Прежде всего, это оптическая среда, в которой происходит прием-передача визуальной информации. Посредством зрения человек получает до 90 % поступающей извне информации. Именно поэтому исследователи отмечают, что невербальный компонент коммуникативного процесса, в основном и происходящий в оптической среде общения, в 9 раз значимее по сравнению с вербальным. Другая немаловажная среда общения – акустическая (аудиальная). Именно в ней разворачивается вербальная составляющая коммуникационного компонента общения, при этом она же является и средой проявления некоторых составляющих невербальной коммуникации. Изменения или нарушения оптической и акустической сред ведут к изменениям или нарушениям коммуникации в процессе общения, влияя на функционализацию пространственную среду. Так, одним из элементов пространственной среды общения выступает пространственное положение, рассмотрением которого занимается проксемика, определяющая некоторые пространственные принципы построения общения между людьми, определяя оптимальные, допустимые и запретные пространства, организуемые в процессе общения. Использование знания об этих пространствах (к примеру, уменьшение или увеличение горизонтальной дистанции в процессе общения, изменение расположения по вертикали) позволяет решать задачи и достигать поставленные цели общения. Однако этим проксемика и ограничивается, тогда как пространственная среда общения включает в себя и другие компоненты. Так, на процесс общения оказывает влияние ландшафт, если общение происходит вне помещений (в этих условиях существенным будет также

влияние погодно-климатических условий, сопровождающих процесс общения, оказывающих влияние на кожно-тактильное чувство, хеморецепцию и тепло-рецепцию), размеры и форма помещения, в котором происходит общение, наличие и расположение предметов интерьера, предметов обстановки, запахи.

Особым образом организованные среды общения инициируют определенные типы общения (паттерны) – например, попутчиков в купе вагона, людей в очереди поликлиники, пассажиров в переполненном транспорте, дипломатических переговоров и т.п.

В силу особенностей биогенеза человек весьма зависим от времени суток и времени года. Не может эта зависимость не оказывать влияние на процесс общения. Как уже было сказано, процесс общения встроен во временной поток. Общение не только длится в течение какого-то времени, с какой то скоростью (что оказывает существенное влияние на некоторые характеристики общения), но и происходит в какое-то время суток, в какое-то время года, что не может не влиять на этот процесс.

За рамками данной статьи мы вынуждены оставить такую среду общения, как электромагнитную, значение которой по мере развития техники возрастает многократно. Если раньше эта среда использовалась для общения посредством телеграфа и телефона, то позже добавилось радио, телевидение, а теперь и Интернет, и воздействие на данную среду ведет к серьезным изменениям в общении посредством технических средств (особенно это получило распространение в военной сфере, активно использовалось и в сфере идеологической борьбы – достаточно вспомнить «глушилки» для западных радиостанций во времена «развитого социализма»).

Конечно, в обыденной жизни общение происходит в самых различных средах, порой неподвластных нашему влиянию, зачастую происходит помимо нашей воли, и влияние указанных выше факторов может быть весьма незначительным. Однако есть специфические формы общения, где это влияние весьма велико, например, деловое общение. Особенностью делового общения является заранее сформулированная цель, определение главного вопроса – чего хотим достичь, чего добиться в результате?

Следует отметить, что именно для делового общения характерно наличие специально организованной среды, в которой оно происходит. Примеры этого можно увидеть как в самом далеком прошлом, так и в наши дни. Достаточно вспомнить сцены из литературы и кинофильмов, из телевизионных новостей о монарших приемах, дипломатических переговорах, официальных визитов, встреч «без галстуков», подписании актов капитуляции и т.п. Так, для проведения встречи глав государств АТР в Южной Корее было построено особое здание, расположенное в специально подобранном месте. Примечательно, что именно из далекой истории, со времен легендарного короля Арту-

ра в практику делового общения вошел «круглый стол», находясь за которым все становятся равноправными участниками общения.

Именно в деловом общении все тонкости, все нюансы, влияющие на процесс общения соответствующих должностных лиц, закреплены протоколом и традициями, институцированы в деловой этикет, стали определенными ритуалами (которые можно назвать зафиксированной средой общения), в которых учтены все необходимые особенности организации пространственно-временной и других сред общения.

Говоря об организации делового общения, отметим, что испокон века соответствующие организации размещаются в особым образом расположенных зданиях и помещениях, специальным образом оформленных, служащие имеют надлежащий внешний вид (имидж), на одежде присутствуют нужные информационные атрибуты, звуковое и запаховое сопровождение соответствует задачам организации эффективного общения. Если же ничего этого нет, тогда эффективность общения снижается. В совокупности это подтверждает, что эффективность общения в целом и делового в частности в значительной степени зависит от состояния среды, в которой общение происходит. Многие руководители на новом месте первым делом принимаются за переоборудование своего кабинета. Меняется интерьер, цветовое и световое оформление, т.е. руководитель создает индивидуальную среду общения. На формирование такой индивидуальной среды общения влияет предпочитаемый стиль общения, национально-культурные традиции, физиологические и психологические особенности личности.

Таким образом, общение происходит в различных средах, каждая из которых обеспечивает реализацию вербальных и невербальных средств коммуникации, что в совокупности составляет комбинированную среду общения. Следовательно, для качественного, эффективного общения, особенно делового, необходимо формирование соответствующей среды общения, включающей в себя всю совокупность условий и факторов, влияющих на участников процесса общения: ландшафт, размещение и характеристики строения, оформление помещения (цветовое, световое, звуковое, запаховое) и интерьер, внешний вид и одежда участников общения, их размещение в пространстве общения относительно друг друга, а также временные параметры – время года, время суток, динамика и продолжительность общения, т.е. комбинированной среды общения. Только полный учет всех особенностей организации комбинированной среды общения позволит существенно повысить его эффективность, решить задачу достижения главной цели общения – взаимопонимания людей, а обладание знанием и умением формирования комбинированной среды общения является показателем уровня профессионализма работника управления.

РАЗДЕЛ 4

ФОРМИРОВАНИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ-ЕСТЕСТВЕННИКА

ЗАХАРОВА А.Г.

г. Якутск, Якутский государственный университет им. М.К. Аммосова

Сегодня российское общество осуществляет переход от системы традиционного – классно-урочного к системе непрерывного – «через всю жизнь» образования. Очевидно, что потребность общества в новых решениях и качественно новых специалистах-учителях, владеющих технологией научного творчества, растет и в связи с вхождением российского образования в глобальную образовательную среду.

Переход школы на многоуровневую систему предпрофильной и профильной подготовки учащихся для получения естественнонаучного образования требует переориентации работы учителя на новые ценности, адекватные характеру эколого-педагогической деятельности как научного творчества, а последнее определяется качеством образования. Философ Э. Фромм писал, что «человек живет лишь до тех пор, пока он творит». Н.А. Бердяев под творчеством понимает «потрясение и подъем всего существа к новому бытию, к иной высшей жизни». «Творчество, – писал психолог Б.Г. Ананьев, – это специфически человеческая деятельность, принципиально новая, преобразующая действительность». Сегодня современная школа направляет и создает условия, чтобы каждый учитель стал активным преобразователем действительности.

Данная проблема тесно смыкается и с внутренней потребностью учителя-естественника не только обслуживать инновационные процессы, но и самостоятельно решать проблемы обучения методами научного творчества, восходя к вершине профессионализма и личностного самоосуществления, с его проблемой субъективного развития, саморазвития и творческой самореализации в сфере непрерывного экологического образования (В.Г. Рындак, А.В. Хуторской). В связи с вышеизложенным можно выделить необходимость научного переосмысления содержания эколого-педагогической деятельности учителя, расширение ее границ за пределы рецептурно-подражательной на креативно-творческий уровень, понимание ее как профессионально и лично значимую для любого учителя-естественника.

Опираясь на обзор научной литературы, образовательной практики и существующих тенденций реструктуризации школ и вузов, характеризующих современную ситуацию в Республике Саха (Якутия), можно говорить о наличии объективного противоречия между растущей потребностью в педагогическом творчестве учителя-естественника и неразработанностью теоретических основ ее развития в условиях непрерывного экологического образования в условиях классического госуниверситета.

Концептуальные основы развития педагогического творчества будущего учителя-естественника на биолого-географическом факультете (БГФ), основанные на требованиях ГОС ВПО по специальности 032300 «Химия» и 032400 «Биология» как дополнительная квалификация «учитель биологии и химии», могут включать (Табл. 1):

1. Педагогическое творчество будущего учителя-естественника – социально-педагогическое, профессиональное и личностное явление, сущность которого может быть раскрыто на основе интегративно-деятельностного и культурологического подходов, где развитие творчества выступает в качестве ведущей цели базового высшего образования по направлениям: в научно-исследовательской; организационно-воспитательной; преподавательской; коррекционно-развивающей; культурно-просветительской; природоохранной деятельности.

2. Развитие творчества будущего учителя-естественника может осуществляться с учетом концептуально-значимых аспектов: восхождение к вершине профессионализма, непрерывного саморазвития и самоосуществления; соответствие внешних требований внутренним потребностям и закономерностям становления учителя-естественника как исследователя, субъекта научно обоснованного преобразования образовательной действительности и самоактуализации.

3. Эффективность развития педагогического творчества будущего учителя-естественника может быть обеспечена путем реализации структурно-функциональной модели, состоящей из концептуально-значимых теоретиче-

ских компонентов, вскрывающих и воспроизводящих социально-личностную природу феномена педагогического творчества; спроектированной на основе закономерностей и принципов, обеспечивающих самодостаточность и внутреннюю сбалансированность взаимодействия ее подструктур в границах функционирования и развития.

4. Развитие эколого-педагогического творчества будущего учителя-естественника в рамках структурно-функциональной модели может протекать более эффективно при комплексном соблюдении основных направлений практики обучения: операционально-технологическое сопровождение содержания образования и обеспечение рефлексивно-креативной среды как методической системы. В свете сказанного становится очевидным, что выпускник школы может личный образовательный потенциал развивать до научного творчества студента в условиях БГФ ЯГУ.

Таблица 1

Модель развития педагогического творчества учителя-естественника

Внешние факторы влияющие на развитие научного творчества студента:		
1. Национальная доктрина образования в РФ, 2003 г.;		
2. Цель педагогического образования в вузе (ГОС ВПО по специальности 032300 Химия и 032400 Биология от 31.01.2005 г., по квалификации учитель биологии, химии, № 697, пед/сп новый и № 698 пед/сп новый 31.01.2005 г.		
3. Закон о непрерывном экологическом образовании и просвещении РС(Я), от 4.02. 2005 г.		
4. Личный образовательный потенциал студента		
Система развития педагогического творчества студента-естественника		
интегративно-деятельностный и культурологический подходы		
Профессиональная деятельность (ГОС ВПО)	Условия эколого-педагогической деятельности	Научное творчество в экологическом образовании и воспитании
-научно-исследовательская; -организационно-воспитательная; -преподавательская; -коррекционно-развивающая; -культурно-просветительская; -природоохранная	1)операционально-технологическое сопровождение содержания непрерывного экообразования; 2) создание рефлексивно-креативной среды в непрерывном экологическом образовании	генерирование новой информации по экологии; качественно новое, неповторимое, уникальное, оригинальное и эффективное решение эколого-образовательных задач обучения методами научного творчества, критическое использование опыта экообразования и воспитания

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ПО РАЗВИТИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

ЮРОВА Т.В.

*г. Владивосток, Владивостокский государственный университет
экономики и сервиса*

Ни для кого не секрет, что повышение качества образования в современных вузах сегодня является одной из актуальных проблем, решение которой непосредственно связано с совершенствованием системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в области психолого-педагогической компетенции. Существующая в вузах традиция «взращивания» собственных кадров имеет свои негативные стороны. В большей степени эта проблема затрагивает высшую школу технического и экономического направлений. Проблема заключается в том, что молодые преподаватели, выросшие из студентов, лаборантов, аспирантов, позиционируют себя, прежде всего как исследователи какого-либо научного направления, не всегда осознавая значение и роль преподавателя в учебно-образовательном процессе и уж вовсе не связывая его с воспитательным. Это зачастую приводит к формализации данного процесса.

Вместе с тем проблема превращения информации в знание, создание условий для личностного и профессионального саморазвития студентов (будущих специалистов) для высшей школы весьма актуальна. Эта задача полностью возлагается на плечи преподавателя, однако далеко не всегда успешно решается. Причиной этого является недостаточная психолого-педагогическая компетентность преподавателей высшей школы.

По мнению ряда ученых, преподаватель должен обладать рядом особых социально-психологических качеств, обуславливающих его профессиональное мастерство к которым, в первую очередь, они относят рефлексивность, гибкость и эмпатичность, определяя их профессионально значимыми.

Рассматривая педагогическую рефлексивность с позиции компетентностного подхода, М.И. Лукьянова ставит это качество по степени значимости на первое место и подчеркивает, что развитие профессионального мастерства происходит лишь при постоянном осмыслении, анализе собственной деятельности, поступков, поведения. Разделяя данную позицию автора, следует заметить, что степень значимости данного качества обусловлена еще и тем, что уровень развития рефлексивности преподавателя является ключевым для структурирования всех профессионально важных качеств в целостные синтезы, которые, по мнению А.П. Карпова, определяют эффективность его деятельности.

В образовательной практике преподавателя вуза рефлексия находит свое выражение в выборе предмета обсуждения, подготовке специальных тестовых заданий, задач, ситуаций, не имеющих однозначных или очевидных ответов, обращающих к выработке и укреплению у студентов личного отношения к познаваемому. Преподаватель, обладающий высоким уровнем развития педагогической рефлексии, строит свое общение со студентами с опорой на обратную связь, используя разнообразные (активные, развивающие) формы организации образовательного процесса, учитывая при этом широкий спектр психолого-педагогических особенностей восприятия и мышления данной аудитории. Рефлексивное образование в вузе способствует лучшей организации знаний, уводит от трафаретности и репродуктивности процессов восприятия и мышления.

Концепцией модернизации содержания образования компетентностный подход и внимание к ценностно-смысловому содержанию определены как необходимые условия повышения качества образовательных услуг. В самом содержании образования большую роль начинает играть образование смыслов, целей, норм и форм человеческой деятельности. В профессиональной деятельности преподавателя вуза принципиальное значение приобретает его способность к личностному и профессиональному саморазвитию, механизмом которого является рефлексия.

В условиях реформирования российской системы образования особенно актуальной становится задача качественной подготовки педагогических кадров и включение их в систему непрерывного педагогического образования, характеризующуюся многоступенчатостью, многоуровневостью, многофункциональностью, гибкостью и динамичностью. Это в свою очередь обеспечит качество образования и подготовки будущих специалистов

Анализируя современные тенденции развития системы непрерывного педагогического образования, необходимо отметить, что важным фактором качественной подготовки педагогических кадров является выбор учреждением, осуществляющим непрерывное педагогическое образование стратегии, ориентированной на идеи гуманистической и экзистенциальной философии, гуманистической психологии, андрогогики и педагогики саморазвития. Именно эта стратегия, по мнению ряда ученых (К. Роджерс, С.Г. Вершловский, Л.Н. Куликова, Ю.И. Турчанинова, Э.Н. Гусинский, Н.А. Переломова и др.), способна обеспечить личностно-профессиональное саморазвитие преподавателя, механизмом развития которого является рефлексия. Педагогическая рефлексия является качественным показателем профессионального уровня преподавателя, способного решать актуальные задачи современного профессионального образования.

Интеграционные процессы, происходящие во всех областях научного знания, нашли свое отражение в теории и практике профессиональной педа-

гоики. Это проявляется во взаимопроникновении на единой методологической основе собственно педагогических, философских, психологических, культурологических, социологических и др. знаний. В контексте данного рассуждения важно понимание механизма, обеспечивающего процесс личностно-профессионального саморазвития. В качестве механизма саморазвития преподавателя мы рассматриваем рефлексию, прочно вошедшую в оборот профессиональной педагогической терминологии и позиционируемую как значимое профессиональное и социально-психологическое качество личности.

Процессы становления и развития взрослого человека как специалиста осуществляются, в первую очередь, в профессиональной деятельности, которая является тем «пространством», в котором взаимодействуют два важнейших социальных института: образование и социальная практика. Рассматривая сущность и значение педагогической рефлексии в деятельности преподавателя вуза, становится актуальной задача, связанная с созданием условий для ее развития. При этом необходимо учитывать специфику профессиональной деятельности преподавателя. С этой целью возможно создание внутривузовской лаборатории педагогического мастерства, в рамках которой будут осуществляться специальные организационно-педагогические мероприятия направленные на развитие педагогической рефлексии преподавателей. Данная форма повышения квалификации преподавателей вузов в системе непрерывного образования позволит обеспечить поступательное развитие специалиста как личности и как профессионала на основе совершенствования его профессиональной деятельности и, как следствие, позволит поднять качество профессионального образования на более высокий уровень.

САМООБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА КАК ОБЯЗАТЕЛЬНОЕ УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

БУРОВ К.С., ГРЕБНЕВА Г.А.

*г. Челябинск, Институт дополнительного
профессионально-педагогического образования*

Профессия педагога как никакая другая предполагает постоянное обновление знаний и совершенствование мастерства. Процесс повышения своей квалификации, своей профессиональной компетенции проходит у каждого педагога по нескольким каналам, которые, в частности, можно поделить на внешние и внутренние. К внешним каналам можно отнести прежде всего курсы повышения квалификации, различные формы методической работы, научно-практические и научные конференции и т.п. мероприятия. Внутренний канал – это прежде всего самообразование.

Самообразование позволяет не только набирать и обновлять знания, но и развивать интеллект, совершенствовать личностные качества, менять черты характера, меняя при этом и свое окружение. Поэтому самообразование – это и условие формирования личностных и профессиональных качеств педагога, и инструмент поддержания и повышения профессиональной компетентности. В науках психологии и педагогики выделены специфические черты самообразования: индивидуальный характер; внутренняя мотивация; целенаправленность; наличие цели – получение квалификации или повышение образовательного уровня; систематичность.

Интенсивность процесса самообразования, его амплитуда, зависит от внешних, объективных, и внутренних, субъективных факторов. Но с определенного возраста влияние внешних факторов должно ослабевать, уступая место внутренним потребностям и мотивам. Это происходит лишь в том случае, если сформировано такое качество, как самообразование. Как правило, потребность в самообразовании формируется к юношескому возрасту, поэтому у выпускников вузов оно уже работает в полную силу. Следует еще раз подчеркнуть, что профессия учителя – одна из немногих, которая предполагает активную самообразовательную работу. Однако далеко не все педагоги успешно, активно или вообще в целом используют этот инструмент. Согласно данным психологических исследований 82 % учителей идут по пути активного саморазвития, самообразования, у 18 % отсутствует сложившаяся система самообразования, имеется ориентация на обстоятельства. Нужно честно сказать, что если у учителя сформирована потребность к самообразованию, то ничто не сможет помешать его работе: ни психологические факторы, ни отсутствие доступа, например к Интернету или новомодным дорогим изданиям, ни недостаточное количество финансов и т.п. Акцентировать внимание надо на условия самообразования: необходимо сопоставлять самообразование индивида с перспективами его жизнедеятельности, так как самообразование постоянно проявляется в ней, и с пользой для организации, где трудится человек.

Поскольку тема самообразования является редко рассматриваемой в широком кругу, то каждый педагог «варится в собственном соку», считая, очевидно, что проблемы, связанные с самообразованием, носят личный характер и говорят о его несостоятельности. Поэтому данная тема редко обсуждается в коллективах и между педагогами. Говорить же об этом надо, так как разъяснение ключевых теоретических вопросов, связанных с процессом самообразования, поможет учителям почувствовать, что они не одиноки и проблемы, которые есть у каждого, присущи многим и, что самое главное, вполне разрешимы.

Педагога, который активно занимается самообразованием, не должны пугать ошибки, которые могут возникнуть в связи с целенаправленной позна-

вательной деятельностью. Ошибки – это разница между ожидаемым и реальным, они являются неотъемлемой частью самообразования, на них педагог учится. Чтобы минимизировать негативные последствия «неудачных опытов», надо уметь планировать собственную деятельность, смотреть на несколько шагов вперед, сравнивать план с фактом. Грамотное использование самообразования позволяет приобрести умение извлекать уроки из ошибок, не обязательно своих. Если же урок не извлечен, то это должно стать поводом для человека к пересмотру механизма самообразования, инструментария самообразования, направленности, а, возможно, и оценки своего интеллектуального уровня на данный момент. Такой опыт приобретается в течение жизни и, будучи бесценным, должен быть передан коллегам, ученикам, всем интересующимся данным вопросом.

Образование осуществляет целенаправленную подготовку человека к самообразованию и часто вступает в конфликт с самообразованием. При самообразовании человек сам решает, что, когда и как нужно делать, устанавливая свои контакты с собой и с окружением. В образовании главенствует регламент. Такой конфликт вполне разрешим, причем несколькими способами. Можно ознакомить субъектов образования человека с имеющейся у него оформленной системой самообразования и попытаться договориться об учете этого факта, можно попытаться двигаться по двум взаимодополняющим путям приобретения знаний и получения квалификации, можно на время отказаться от самообразования, подчинив себя на время системе образования, или перейти полностью на самообразование. В настоящее время, в связи с реализацией положений Болонской декларации, многое из того, что ранее было невозможным, в частности во взаимоотношениях образования и самообразования, становится доступным и нормативно закрепленным.

Мир информации сегодня как никогда объемный и разнообразный. В каком направлении вести свое самообразование? Этот вопрос в равной степени может волновать как молодого специалиста, учителя, так и педагога, имеющего солидный стаж. Ответить на этот вопрос помогает использование схемы, известной в литературе под названием «Окошко Йогари» [2]:

ДРУГИЕ	Я	
	знаю о себе	не знаю о себе
знают обо мне	открытая область	слепая область
не знают обо мне	скрытая область	неизвестная область

Открытая область – это поведение, чувства и мотивы, которые известны и самому человеку, и окружающим его людям. Слепая область – это дурные привычки, которые человек не замечает, но видят окружающие, считая неуместным говорить о них. Скрытая область – то, что осознает субъект, но не осознают другие. Есть нечто, чем человек хотел бы поделиться с окружаю-

щими, о чем хотел бы выслушать их мнение. Незвестная область – это то, что находится за пределами сознания и самого индивида, и окружающих, но может проявиться в некоторых необычных, критических ситуациях. Краткий разбор этих четырех областей не оставляет вопросов о том, какая из них подлежит работе самообразования. Очевидно, что вся работа по самообразованию заключается в расширении открытой области за счет уменьшения всех остальных.

Подведя итог краткому содержанию вышеизложенного, еще раз подчеркнем, что тема самообразования должна рассматриваться и с теоретической точки зрения на курсах повышения квалификации, и с практической позиции подкреплена конкретными методическими рекомендациями и советами.

Литература

1. **Сериков, Г.Н.** Образование и развитие человека / Г.Н. Сериков. – М., 2002.
2. **Чусова, Е.Г.** Психологические аспекты повышения профессиональной компетентности педагогов / Е.Г. Чусова // Дополнительное образование. – 2005. – № 4. – С.19–22.

РОЛЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ФОРМИРОВАНИИ У СТУДЕНТОВ ГОТОВНОСТИ К САМООБРАЗОВАНИЮ

КОМАРОВА Н.Ф., ЛУКИЧЕВ И.В., ЛУКЪЯНОВА М.А.

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

В системе повышения квалификации самообразованию уделяется большое внимание. Умение самостоятельно организовывать свою учебную работу надо развивать уже в студенческие годы. Если студент не приучен самостоятельно, заниматься, то самообразование дается ему с трудом или он вообще к нему не приступает, а без этого невозможно стать компетентным, конкурентоспособным специалистом в любой области.

Однако практика обучения как в школе, так и в вузе показывает, что желаемой степени самостоятельности в учебной деятельности не достигают ни школьники, ни студенты (А.К. Буряк, В.А. Якунин и др.). Существует даже такое понятие, как несформированность психологической готовности к самостоятельной работе, о которой свидетельствует неумение распределять свое время, затруднение при осмыслении учебной информации, недостаточный уровень развития познавательных интересов, учебной мотивации, низкий уровень самоконтроля и др.

Безусловно учиться самостоятельно значительно труднее, но знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Следовательно, у студентов необходимо формировать сознательное отношение к овладению теоретическими знаниями, практическими умениями и навыками и привычку к напряженному интеллектуальному труду, чтобы они могли успешно заниматься самообразованием, а впоследствии – повышением квалификации.

Многие студенты не осознают значимость самостоятельной работы в своем профессиональном становлении как будущего специалиста. Нами было проведено обследование студентов-психологов, в ходе которого выявлялось, насколько регулярно они занимаются самостоятельной работой во внеучебное время. В опросе принимали участие 143 студента 1–5 курсов.

Анализ полученных материалов показал, что студенты больше внимания уделяют подготовке к занятиям, которые связаны с их будущей профессией и в меньшей степени обращают внимания на самостоятельную работу по общеобразовательным дисциплинам, причем большинство студентов младших курсов регулярно занимаются самостоятельно, а у старшекурсников самостоятельная работа приобретает эпизодический характер. Так, на 1–2 курсах регулярно включается в самостоятельную работу по психологическим дисциплинам 63,5 % студентов и 47 % – по дисциплинам общеобразовательного цикла. Резко снижается доля самостоятельной работы на старших курсах: по психологическим дисциплинам занимаются самостоятельно 26,6 % студентов, а по общеобразовательным – только 13 % студентов. Эти данные свидетельствуют о неблагополучии, можно предположить, что впоследствии будущие специалисты вряд ли смогут успешно заниматься самообразованием и повышением квалификации, если во время обучения в вузе они не уделяли должного внимания организации своей самостоятельной работы. Причины такого явления могут быть разные – потеря интереса к будущей профессии и появление большого количества конкурирующих мотивов вне стен университета.

В процессе обследования выяснили также, ко всем ли занятиям студенты готовятся. Оказалось, что только 30 % самостоятельно готовятся ко всем занятиям, большинство же предпочитают готовиться только к 1–2 занятиям, наиболее интересным или наиболее трудным. Студенты всех курсов предпочтение отдают подготовке только к семинарским занятиям, что совершенно неоправданно, так как серьезная самостоятельная подготовка требуется и к лекциям. Только 10,3 % студентов самостоятельно готовятся к лекциям и к семинарским занятиям.

В организационном плане большое значение имеет достаточное количество времени, отводимого на самостоятельную работу, обычно это соотношение следующее: на 6 часов аудиторных занятий отводится 4 часа само-

стоятельной работы. Проведенный опрос показал, что неоправданно мало времени отводят студенты самостоятельной работе. Только половина из них (50,4 %) самостоятельно занимаются час или немного больше, некоторые студенты (28,3 %) уделяют на самостоятельную работу только 30 минут, есть и такие (7,4 %), которые указали, что самостоятельно занимаются 15 минут в день, это свидетельствует о несерьезности таких занятий. И только 13,9 % студентов занимаются достаточное количество времени. Все эти факты свидетельствуют о том, что студенты недооценивают роль самостоятельной работы и не понимают в полной мере ее значимости для будущей профессиональной деятельности.

Для формирования у студентов опыта самообразования требуются серьезные изменения, как в сознании студентов, так и в организации учебного процесса. Прежде всего, студенты должны изъявить желание заниматься самостоятельной работой, чтобы это происходило не под давлением извне, а в результате внутреннего побуждения. При познавательной мотивации студентам интересно получать новые знания и постоянно углублять уже имеющиеся. Важно также, чтобы центр тяжести постепенно перемещался с заучивания информации на приобретение навыков самостоятельного ее добывания, от внешнего контроля переходить к самоконтролю и саморегуляции. Все это приведет к тому, что выпускники с желанием будут заниматься самообразованием и повышением своего профессионального уровня.

Самообразование следует рассматривать в рамках основного направления профессионального роста. О сформированности опыта самообразования будет свидетельствовать наличие потребности самостоятельно приобретать знания, умения, навыки, необходимые для осуществления успешной деятельности; умения рационально организовывать свою познавательную деятельность: планировать, реализовать, оценить, скорректировать; а также овладение современными методами использования информации.

ЗНАЧЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

ФОМИНА Е.Н.

*г. Астрахань, Астраханский государственный университет,
Астраханский технический колледж*

Проблема развития личности студента усилила внимание общества к процессам модернизации образования. Ведущая тенденция современного образования, как полагают исследователи (Н.А. Алексеев, Е.В. Бондаревская,

Ю.А. Гороховатский, М.В. Кларин, В.А. Петровский, В.В. Сериков, Е.Н. Шиянов, И.С. Якиманская), состоит в переходе от «знаниевой» к личностной парадигме, ориентированной на целостное личностное развитие человека. Обращение к самообразовательной компетентности как функции личности обусловлено современными тенденциями развития социума и образования. Самообразовательная компетентность рассматривается сегодня как важное профессиональное качество специалиста и соответствует потребностям самой личности быть образованной в постоянно изменяющихся условиях социальной жизни.

Изучение самообразовательной компетентности определено потребностями педагогической теории и практики в условиях динамично развивающегося общества и обусловлено следующими обстоятельствами.

Во-первых, процесс формирования информационного общества в России существенно меняет социальную роль самообразования, актуализирует его ценность как инструмента социальной мобильности, противопоставляя его в известном смысле консервативности образования. Стремительно нарастающий поток информации, который в настоящее время удваивается в среднем за пять-семь лет, уже невозможно втиснуть в образовательные программы учебных заведений, одновременно происходит быстрое моральное «старение» профессиональных знаний. Кроме того, в информационном обществе, в качестве ведущего вида деятельности предполагается работа человека с информацией. По своей природе такая деятельность является разновидностью самообразования. В исследованиях С.Г. Вершловского, Ю.Н. Кулюткина, Е.Г. Королевой, Е.Н. Тонконогой и др. отмечается, что никакое учебное заведение не в состоянии научить своих выпускников всему и на все случаи жизни. Но оно может и обязано вооружить их опытом и методами научного познания, чтобы они могли с наименьшими затратами дополнительного труда и времени усваивать новую информацию, пополнять знания и расширять свой теоретический кругозор. И здесь на первое место выдвигается качественно новая форма присвоения социального опыта – самообразовательная компетентность.

Во-вторых, изменчивость рынка труда создает новую ситуацию в профессиональном образовании. Исследователи отмечают, что в настоящее время задача учебных заведений заключается не только в том, чтобы дать молодежи общее образование и профессию на всю жизнь, но и в том, чтобы сформировать у молодежи предпосылки к возможному освоению новых технологий, техники, повышению квалификации, а также получению новых специальностей. Иными словами, в содержании профессионального образования должна быть предусмотрена подготовка к гибкой смене профессий и специальностей. Теоретические исследования (О.А. Зуева, В.Г. Маралов, Е.П. Никитин, Н.С. Пряжников и др.) показывают, что в новой социально-

экономической ситуации все более отчетливо проявляется тенденция, связанная с нежеланием руководителей предприятий и организаций вкладывать дополнительные средства в повышение квалификации своих сотрудников и отрывать их на длительное время от работы. В этих условиях особое значение приобретает самообразовательная компетентность.

В-третьих, психологи отмечают, что каждому человеку присуще внутреннее стремление к постоянному саморазвитию и самореализации, глубинная потребность в образовании. Полноценное образование можно получить, если сформирована самообразовательная компетентность. Непрерывное самообразование является необходимым, постоянным слагаемым жизни культурного человека, поскольку имеет для него духовную значимость, представляет путь саморазвития интеллекта. Самообразовательная компетентность выступает одним из основных факторов и показателей совершенствования личности, а стало быть, и общества в целом и поэтому приобретает особую значимость на современном этапе.

Однако в результате анализа проведенных педагогических исследований можно сделать вывод о том, что существующая образовательная практика средних профессиональных учебных заведений не совсем соответствует современным потребностям общества. Формирование самообразовательной компетентности является одним из наиболее слабых мест в образовательной практике. Это связано с тем, что образовательный процесс в колледже, где закладываются основы самообразовательной компетентности, все еще остается традиционным, преподаватели пока еще не располагают эффективными средствами формирования данного качества личности, вследствие чего проблема становления у студентов опыта самообразовательной деятельности продолжает оставаться актуальной.

Самообразовательная компетентность является важной составляющей профессиональной компетентности, разные ее грани изучаются в философии, акмеологии, педагогике, дидактике, социологии, психологии труда и других гуманитарных науках. Профессиональная компетентность – это постоянно расширяющийся опыт профессиональной деятельности, средство саморазвития личности направленной на самореализацию. Вместе с тем опыт – это знания, приобретенные в процессе непосредственных переживаний, впечатлений, наблюдений, практических действий.

В теоретической литературе рассмотрены различные виды профессиональной компетентности специалиста, каждая из которых требует специфического исследования: коммуникативная компетентность (Л.Г. Антропова, Н.Л. Гимпель, А.Е. Емелин, Ю.Н. Емельянов, Ю.М. Жуков, А.К. Маркова, Л.М. Митина и др.), культурологическая компетентность (М.В. Булыгина), общекультурная компетентность (Т.В. Ежова), социально-перцептивная компетентность (Н.Н. Ершова), моральная компетентность (С.В. Зильберман), аутопси-

хологическая компетентность (Т.Е. Егорова), исследовательская компетентность (Ю.В. Соляников), социальная компетентность (Н.А. Рототаева), профессионально-организационная (В.Г. Цикунов), аутопедагогическая компетентность (О.М. Шиян).

Наше исследование посвящено изучению феномена самообразовательной компетентности. В современной научной литературе наметилось несколько подходов к исследованию проблем самообразования. В рамках теории непрерывного образования, самообразование рассматривается как основа жизнедеятельности человека, способствующая эффективному функционированию на разных этапах жизнедеятельности. С точки зрения повышения квалификации самообразование призвано одной из наиболее динамичных форм повышения уровня специалиста. В социологических исследованиях самообразование изучается в рамках категории свободного времени как один из элементов его структурирования. Социальная психология, исследуя внутренние механизмы саморегуляции, рассматривает самообразование как составную часть самовоспитания и самосовершенствования личности.

Педагогическая наука, ассимилируя выводы других наук, изучает технологическую сторону становления личности в процессе самообразования. Поэтому предметом исследования педагогики служит сам процесс самообразования, условия и средства развития саморазвивающейся личности, пути и средства управления и самоуправления самообразовательной деятельностью, уровни развития различных психических формирований, которые образуются у индивида в процессе самообразования. В педагогической литературе проблеме самообразования посвящены исследования таких авторов, как А.Я. Айзенберг, А.К. Громцева, Г.И. Гусев, Ю.Н. Дмитриев, Л.С. Колесник, И.И. Малкин, П.И. Пидкасистый, Н.А. Половникова, Б.Ф. Райский, Г.Н. Сериков, Ю.В. Шаров, Г.И. Щукина, Е.Н. Ястребцева и др. В целом ряде исследований рассматриваются вопросы мотивации познавательной деятельности как важнейшего компонента готовности личности к самообразованию и самостоятельному обучению, обуславливающего успех учения в целом (Э.В. Андреева, А.К. Громцева, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, А.К. Маркова, Г.И. Щукина).

В нашем исследовании понятие самообразовательная компетентность мы рассматриваем с позиции личностно-развивающего образования в контексте идеи самоактуализации и самореализации личности. Именно мотив самоактуализации определяет процесс самообразования и результат – самообразовательную компетентность. Мотив самоактуализации – основа процесса реализации личностных возможностей. Мы считаем, что самообразовательная компетентность – важная составляющая профессиональной компетентности, представляющая собой вид опыта самообразовательной деятельности, средство саморазвития личности, направленной на самореализацию.

При всей безусловной значимости упомянутых исследований, пробле-

ма формирования самообразовательной компетентности у студентов средних профессиональных учебных заведений в учебном процессе как особый вид личностного опыта не был предметом специального исследования. Не выявлены ситуации развития самообразовательной компетентности как условия актуализации ценностно-смысловой сферы личности студентов при столкновении с познавательными коллизиями и ситуациями-затруднениями. В выполненных ранее исследованиях не разработаны концептуальные и методические представления о содержании технологии модульного обучения как средстве формирования опыта самообразовательной компетентности. Не выявлены критерии развития самообразовательной компетентности студентов и методика ее диагностики.

КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СВАТАЛОВА Т.А.

*г. Челябинск, Институт дополнительного
профессионально-педагогического образования*

Проблемам профессиональной компетентности, профессионализма и качества образования в сегодняшней педагогике уделяется много внимания. Это связано со сменой основных целевых приоритетов системы образования в целом, возросшей вариативности дошкольного образования, провозглашенной законом «Об образовании» свободой выбора образовательными учреждениями программ, технологий. Все эти изменения меняют взгляд на качество дошкольного образования.

Проблема качества в педагогических исследованиях разрабатывается в нескольких направлениях, для нас же представляют интерес: понятие качества образования; факторы, обуславливающие качество образования.

Одним из важнейших факторов, обуславливающих качество дошкольного образования, является профессиональная компетентность воспитателя. В современной реальности говорить о профессиональной компетентности педагога можно тогда, когда он имеет не ниже 2 квалификационной категории, т.е. с 12 разряда по Единой тарифной сетке. Это происходит вследствие психологических особенностей овладения профессией. Профессионально-педагогическая деятельность предваряется соответствующей профессиональной подготовкой, которую обеспечивают учреждения профессионально-педагогического образования.

Становление профессиональной компетентности воспитателя дошкольного учреждения происходит только в деятельности и в настоящее время

находится в зависимости от своеобразия сложившейся ситуации профессиональной подготовки, о чем свидетельствуют данные, полученные в результате ее анализа [1; 2].

Проблемой педагогической практики деятельности дошкольных учреждений стал парадоксальный факт – выпускники педагогических вузов и ссузов стали отставать от практиков, вместо того чтобы приносить в деятельность ДОО профессиональные знания опережающего характера. Эта ситуация объясняется тем, что новые программы и технологии первоначально получили распространение непосредственно в практике детских садов. И лишь спустя несколько лет их стали осваивать в системе высшей школы, а в педучилищах – еще позже.

Педагоги, воспроизводя (чаще всего без изменений) разработанные конспекты занятий, реализуют репродуктивную модель образования, в которой индивидуализация только декларируется. Эта проблема стала объектом пристального внимания ученых [2]. Воспроизводству традиционных форм и методов образования, а именно реализации учебно-дисциплинарной модели, способствует, по мнению автора, существующая система подготовки педагогических кадров.

Анализ содержания курса дисциплин психолого-педагогического цикла в педагогических училищах был обоснован тем, что курсом психологии закладываются те нормы профессионального сознания будущего воспитателя, которые касаются личностно-ориентированного взаимодействия между взрослым и ребенком. А курс дошкольной педагогики формирует основные теоретические установки профессионального сознания студентов. Предпринятое исследование изучаемых в педагогических училищах дисциплин психолого-педагогического цикла, а также профессионального сознания преподавателей показало, что в них преобладают консервативные и авторитарные тенденции, а это не способствует приобретению учащимися необходимых педагогических компетенций.

Изучение содержания временного стандарта дошкольного образования приводит к вполне определенному выводу: независимо от реализуемой дошкольным учреждением программы, независимо от содержания обучения, познавательного материала, предлагаемого детям, должно обеспечиваться выполнение требований к созданию психолого-педагогических условий, являющихся общими для любого учреждения [1].

Отметим, что среди требований к содержанию и методам воспитания и обучения, реализуемым в дошкольном образовательном учреждении, выделяются две группы – содержательные и личностные. При этом требования первой группы (содержательные) соотносятся с определенными предметными областями и ориентируют специалиста на отбор определенного содержания дошкольного образования. Требования второй группы (личностные) за-

дают ориентиры характера взаимодействия педагогов с ребенком и направлены на развитие его (ребенка) социально-личностных качеств (любопытность, познавательная мотивация, инициативность, коммуникативность и др.). Освоение практиками этих ориентиров позволяет создать в детском саду наиболее благоприятные условия для развития ребенка, оказать ему поддержку с учетом его индивидуальных возможностей и потребностей. Это требует от педагогов ДОО высокого уровня профессиональной компетентности.

Указанные требования создают личностно-ориентированный портрет педагога, однако в системе высшего образования, по мнению автора, они представлены лишь частично. И далее, «стандарты высшего образования не предусматривают непосредственного решения этих проблем, не вооружают выпускника средствами и способами личностно-ориентированного общения с ребенком». Образование, как его понимал Макс Шелер, обретение личностью определенных структур и категоризаций, никак не может ограничиться содержанием учебных предметов, сознательно передаваемых от учителя к ученику. Поэтому, если мы хотим составить реальное представление о качестве образования, необходимо обратить внимание на сферу взаимодействия педагога и ребенка. Именно в этой сфере наиболее полно реализуется процесс образования через представленность образцов поведения, отношений, мышления, воплощенных в учителе.

В настоящее время критерием профессиональной компетентности педагога дошкольника служат квалификационные требования. Согласно квалификационным характеристикам педагога дошкольного образовательного учреждения предметом экспертизы служат: результативность и качество практической деятельности педагога; профессиональная компетентность и творческие способности педагога.

Профессионально-педагогическая компетентность – системное понятие, которое определяет объем компетенций, круг полномочий в сфере профессионально – педагогической деятельности. Круг полномочий воспитателя дошкольного учреждения определен должностной инструкцией. Следовательно, предметом оценивания профессиональной компетентности становятся компетенции, их количественные и качественные характеристики. Профессиональная компетентность педагога дошкольного образования предполагает наличие у него умений педагогически мыслить и умений педагогически действовать. К умениям педагогически мыслить относятся аналитические, проективные, рефлексивные, к умениям педагогически действовать – организаторские и коммуникативные.

Нетрудно заметить, что умения педагогической деятельности соотносятся с этапами образовательного процесса. В этой связи можно выделить общепедагогические умения и организационные, посредством которых и проявляется специфика деятельности воспитателя ДОО.

Качество образования как некий феномен и атрибут образовательного процесса обладает проектной природой, оно всегда зависит от профессиональной компетентности воспитателя и способности его осуществлять педагогический процесс с той или иной заданной ценностной направленностью.

Литература

1. **Стеркина, Р.Б.** Еще раз о государственных образовательных стандартах / Р.Б. Стеркина // Дошкольное воспитание. – 2002. – № 5. – С. 90–94.
2. **Юдина, Е.Г.** Исследование профессионального сознания педагогов педагогических училищ (дошкольные отделения) / Е.Г. Юдина // Психологическая наука и образование. – 2003. – № 2. – С. 67–79.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КУРСАНТА – ВЕДУЩИЙ ФАКТОР В САМОУЧЕНИИ

ВИГЕЛЬ Н.Н.

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

Переход российского образования на Государственные стандарты требует от высшей школы совершенствования подготовки специалиста, становления его как профессионала, не только глубоко знающего свою профессию и легко ориентирующегося в новейших достижениях в области своей профессиональной деятельности [4, с. 1]. На современном предприятии нужен специалист, эрудированный, свободно и критически мыслящий, готовый к исследовательской работе, к реализации личностного подхода в проектировании стратегии собственного профессионально-личностного становления, способный самоактуализироваться в своей профессиональной деятельности, обрести профессиональную компетентность, личностный авторитет и статус.

В вооруженных силах этот вопрос стоит еще острее, так как в настоящее время высокими темпами идет реформирование армии с переоснащением армии и флота, переходом на службу по контракту, происходит сокращение численного состава вооруженных сил. Это требует того, что офицеры, уволенные из рядов вооруженных сил, должны быть конкурентоспособными на рынке труда.

Особенностью подготовки офицерских кадров в военно-инженерном вузе является необходимость в процессе обучения обеспечить установленный уровень военного образования, а также соответствующий инженерный профиль, т.е. дать офицерам образование как совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, необходимых для их практической профес-

сиональной деятельности, слить в единое целое подготовку командира-педагога, инженера, военного стратега, готового к работе в постоянно изменяющихся условиях, особенно в настоящее время, когда идет переход службы на контрактную основу.

Есть и еще одна особенность обучения в военном вузе: одновременно с учебой курсанты несут службу: ходят в наряды, караулы, выполняют функции, присущие солдату, что ограничивает время на подготовку к занятиям, а очень часто приводит к пропускам занятий по служебным причинам. Пропущенный материал курсантам порой приходится изучать самостоятельно в часы самоподготовки, т.е. «самоучение» является важнейшим компонентом в процессе учения курсанта.

Первопричиной, психологическим фундаментом для реализации модели самоучения является возникновение у индивида потребности в самореализации, самоактуализации через самостоятельное овладение знаниями в какой-либо интересующей его области общественной практики и достижении собственных, самостоятельных практических результатов в этой области.

Как отмечал А. Дистервег: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает научиться чему-либо, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение... Поэтому самостоятельность – средство и одновременно результат образования» [1, с. 118]. Как видно из высказывания, получение образования любого уровня, усвоение элементов накопленного объективного опыта человечества можно достичь только через собственную, самостоятельную учебную деятельность индивида.

Процесс учения – это сложнейший, сугубо индивидуальный психофизиологический процесс, происходящий у индивида в ходе его собственной, самостоятельной учебной деятельности по овладению элементами накопленного объективного опыта человечества. Знаниями индивид может овладеть лишь через собственные, самостоятельные интеллектуальные усилия, через процесс интериоризации – перевода этих знаний индивидом в свой собственный, внутренний психический план, в свою собственную психику [5, с. 19].

Учение всегда произвольно, а потому для его осуществления субъекту учения необходимо иметь соответствующий уровень развития познавательной и эмоционально-волевой сфер и владения навыками и умениями учиться. В зависимости от объективных и субъективных условий возможны два типа процесса учения: 1) информационный (ИТПУ) – на уровне чувственного, эмпирического восприятия общих представлений об изучаемых объектах, явлениях, процессах; 2) мыслительный (МТПУ) – на абстрактном уровне понятий о сущности изучаемых объектов, явлений, процессов.

Именно мыслительный тип процесса учения и есть собственно учение. Он требует и серьезного интеллектуального напряжения, и достаточного уровня развития познавательной сферы, и особые эмоционально-волевые усилия. Примером МТПУ может служить самостоятельная работа обучающегося с учебником или со специальным образом написанным, адаптированным и структурированным учебным пособием, с автоматизированной системой обучения, контроля, моделирования, осуществляющими опосредованное предъявление учебной информации, содействие и контроль познавательной деятельности субъекта учения.

При выполнении самостоятельной работы вне аудитории (самоподготовке) курсант сам управляет и контролирует свои познания и может либо ограничиться информационным восприятием общих представлений об изучаемых явлениях, процессах, объектах, не требующих от него никаких особых интеллектуальных усилий, либо подняться до мыслительного, понятийного уровня, уровня системообразующих фундаментальных знаний об изучаемом.

Самоучение – это метод учения, в котором собственная, самостоятельная, самоуправляемая учебная деятельность субъекта учения никем, кроме самого субъекта, не обусловлена, не управляется и не контролируется и ничем не регламентируется [5, с. 47].

Самое важное в самообучении курсанта – внутренний самоконтроль и самокоррекция. Действительно, если уровень внутреннего самоконтроля недостаточен, то, как показывает педагогическая практика, обучающийся в условиях самоучения не сможет подняться выше уровня информационного восприятия. При этом он будет иметь общие представления о той профессиональной области, которую выбрал, но системообразующих, фундаментальных знаний в этой области у него не будет, а потому продуктивно работать в этой профессиональной области не сможет.

Внутренний самоконтроль за качеством выполнения заданий на самоподготовку возможен лишь тогда, когда курсант обладает методологической культурой. К методологической культуре относят те элементы культуры, которые выступают средствами, инструментами, определяющими общее направление и способы научного поиска. Как правило, речь идет об определении объекта и предмета исследования, выдвижении гипотезы, выборе средств (подходов, методов, приемов) и проверке полученных результатов (критериев научности, истинности), а также о следовании этим критериям [2, с. 24]. В содержание методологической культуры входят «знания, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностного отношения» [3, с. 121].

Методологическая культура включает и знания (проблем и образцов их решения), и способности (сравнивать, оценивать, критиковать), и умения (конструировать, проектировать), она присутствует там, где есть творчество, где нет действия по шаблону, она проявляется в познавательной и практической

деятельности, а выявляется при изменении условий этой деятельности. Методологическая культура позволяет разрабатывать оригинальные, нестандартные решения при выполнении поставленных задач. Чем выше уровень методологической культуры курсанта, тем более эффективные методы находит он для решения возникающих проблем, тем быстрее и качественнее будут выполнены задания, выдаваемые ему для самостоятельного решения в часы самоподготовки.

Для достижения эффективности необходимо, начиная с первых дней пребывания курсанта в высшем военном учебном заведении, создавать условия для формирования его методологической культуры. Именно на первом курсе должна быть сформирована потребность в самосознании и самовоспитании личностных качеств, необходимых будущему офицеру. Главной задачей преподавательского состава должно быть формирование знаний, умений, навыков – основы методологической культуры курсанта, что в конечном итоге повысит эффективность его самоучения.

Литература

1. **Дистервег, А.** Избранные педагогические сочинения / А. Дистервег. – М., 1956.
2. **Кабанов, П.Б.** Вопросы совершенствования методологической культуры педагога / П.Б. Кабанов. – Томск: ИздТГУ, 1999.
3. **Краевский, В.В.** Сам себе Архимед? / В.В. Краевский // Педагогика. – 1997. – № 5.
4. Организационно-методические указания по формированию у курсантов военно-учебных заведений Министерства обороны Российской Федерации военно-профессиональных навыков. – М., 1999.
5. **Репьев, Ю.Г.** Интерактивное самообучение: Монография / Ю.Г. Репьев. – М.: Логос, 2004.

ПОНЯТИЕ «РЕЧЕПОВЕДЕНЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ» И ИХ ЗНАЧЕНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ

ГЛАЗЫРИНА Е.С.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

Всем известно, что процесс овладения иностранным языком может и должен нести ученикам иноязычную культуру, понимаемая как та часть духовного богатства (культуры), которую способен дать человеку процесс коммуникативного обучения иностранному языку в учебном, познавательном,

воспитательном и развивающем аспектах. Для того чтобы выступать в роли активного ретранслятора иноязычной культуры, учитель иностранных языков должен владеть лингводидактической компетентностью, которая дает ему возможность не только решать лингводидактические задачи, связанные с выбором оптимальных средств и методов обучения иностранному языку и выработкой лингводидактических стратегий, но и понимать особенности межличностной и массовой коммуникации, речевого воздействия, что, несомненно, является важным в процессе межкультурного взаимодействия.

В процессе формирования лингводидактической компетентности в вузе, на наш взгляд, для будущих специалистов является недостаточным получать знания лишь лингвистического и культурологического характера. Для того чтобы грамотно решать задачи коммуникации и добиваться желаемых результатов в процессе общения с носителями иноязычной культуры, необходимо иметь определенные навыки и умения организации речи, уметь выстраивать ее логично, последовательно, убедительно и адекватно сложившейся коммуникативной ситуации. Иными словами, учитель должен уметь выработать речеповеденческие стратегии в ходе своей профессиональной деятельности. Вслед за Г.В. Елизаровой, мы понимаем суть данных стратегий как магистральную линию поведения, основывающуюся на знаниях о культурных универсалиях, о собственных культурных ценностях и способах их отражения в поведении, на аналогичных знаниях, касающихся культуры изучаемого языка, на знаниях о возможном конфликте или взаимодействии культур, на знаниях о способах медиации во время такого взаимодействия, мотивации к приобретению таких знаний, на эмпатическом отношении к происходящему и вовлеченным в него индивидам, и на умениях динамическим образом воплотить все эти знания и отношения в актуальные действия в ситуациях общения.

В учебном процессе в рамках формирования лингводидактической компетентности будущих специалистов принцип обучения речеповеденческим стратегиям может воплощаться путем последовательного изучения культурных универсалий и тех способов, которыми они отражаются в моделях речевого и неречевого поведения. Но гораздо более плодотворно отслеживать комбинированное, взаимосвязанное проявление культурных универсалий в реальной действительности и выработать умения учитывать их в собственном поведении и поведении собеседников. К сожалению, студентам факультета иностранных языков педагогических вузов не всегда удается участвовать в реальном общении с носителем изучаемого языка в связи с отсутствием возможности для всех студентов пройти стажировку за границей. Но ситуация общения на языке может быть приближена к условиям реальной ситуации общения с носителем языка посредством использования, например, имитационных сюжетно-ролевых игр на уроках.

Кроме того, формирование речеповеденческих стратегий может базироваться на специально разработанной системе заданий, а может находить свое отражение и в новом наполнении традиционных аспектов преподавания, связанных с видами речевой деятельности (аудирование, говорение, письмо и чтение), посредством нового содержания языковых, условно-речевых и собственно речевых упражнений и видов речевой активности.

В качестве практического примера предлагаем вам ознакомиться с Табл. 1, в которой представлены возможные действия со стороны преподавателей факультетов иностранных языков, направленные на формирование у будущих учителей умения вырабатывать речеповеденческие стратегии.

Таблица 1

Действия преподавателей, направленные на формирование умения
вырабатывать речеповеденческие стратегии

Действия со стороны преподавателей	Результат воздействия
– организовывать совместную (преподаватель – студенты) учебную коммуникативную деятельность на иностранном языке на уровне партнерства	– обмен личностными смыслами создания совместного культурного общения, направленного на освоение многообразных элементов образовательного пространства
– организовывать активное взаимодействие студентов между собой	– «искусственное» приближение к условиям реального аутентичного общения с носителями другой культуры
– организовывать межфакультетскую и межвузовскую проектную деятельность студентов	– привлечение студентов к обобщению и обмену потенциалами инновационной деятельности со студентами языковых факультетов других высших учебных заведений (совместные проекты)
– разрабатывать для студентов аутентичные текстовые материалы и методические рекомендации	– дальнейшее применение студентами языкового материала в ходе школьной практики
– обеспечивать смену напряженности и релаксации в процессе обучения (во время работы над проектом или игровых ситуаций)	– открытие студентам возможностей для максимального использования памяти, воображения и творческих возможностей
– формировать лингводидактические умения и навыки в условиях, максимально приближенных к естественной коммуникации (включающей речетворчество и использование речеповеденческих стратегий) в ходе сюжетно-ролевых игр	– восприятие студентами процесса обучения как модели реального межкультурного взаимодействия
– разрабатывать совместно со студентами эффективные педагогические стратегии в контексте профессиональной деятельности посредством создания авторских технологий, адаптационных программ и методических систем	– составление, описание и анализ самими студентами текста взаимодействия с будущими учениками в педагогическом процессе вследствие умелого использования индивидуальных лингводидактических и речеповеденческих стратегий

На наш взгляд, все эти действия могут быть реализованы с опорой на метод проектов и игровые технологии.

Таким образом, научить будущих учителей иностранного языка вырабатывать речеповеденческие стратегии в ходе межкультурного общения является неотъемлемым элементом процесса формирования лингводидактической компетентности. Именно умение вырабатывать речеповеденческие стратегии позволит будущим специалистам отбирать оптимальные для ситуации общения языковые средства, строить общение так, чтобы проявлять свои знания о владении различными приемами получения и передачи информации и добиваться поставленной коммуникативной цели.

Литература

1. **Елизарова, Г.В.** Культура и обучение иностранным языкам / Г.В. Елизарова. – СПб.: Союз, 2001. – 291 с.
2. **Соловова, Е.Н.** Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций / Е.Н. Соловова. – М: Просвещение, 2005. – 239 с.
3. **Byram M., Morgan C.** Teaching-and-learning language-and-culture. – Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multicultural Matters LTD., 1994. – 219 p.
4. **Byram M.** Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. – Clevedon: Multilingual Matters LTD., 1997. – 121 p.
5. **Byram M., Fleming M.** Language Learning in Intercultural Prospective: Approaches Through Drama and Ethnography. – New York: Cambridge University Press, 1998. – 310 p.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНО-МОДУЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ

ГРЕБЕНЩИКОВА М.В.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический колледж № 2

Ядром разработанной нами педагогической технологии воспитания эстетической культуры студентов педагогического колледжа является интегративно-модульный подход, обеспечивающий эффективное развитие эстетической культурой через включение студентов в культурную среду, которая выступает в качестве обязательного организационно-педагогического условия для развития и саморазвития студентов, влияющего на их эстетическое воспитание, способствующего воспитанию эстетически развитой личности будущего педагога. Интегративно-модульный подход является методологической основой организации воспитания эстетической культуры студентов.

В решении воспитательных задач мы разделяем основные положения интегративно-модульного подхода, получившие развитие в работах Н.М. Яковлевой, которая сделала значительный шаг на пути его реализации в общепедагогической подготовке студентов. Концепция данного подхода представляет развертывание идеи интегративности в содержании МХК и ее модульности в организации подготовки учителя-воспитателя как эстетически развитой личности. Интегративно-модульный подход (по Н.М. Яковлевой) включает в себя ряд модулей:

1. Методологический предполагает вооружение студентов системой знаний, различных методов и приемов познания и творческого преобразования действительности в соответствии с ее законами.

2. Теоретический включает овладение студентами фундаментальными знаниями и готовность к их практическому применению, научные интересы и широкий научный кругозор.

3. Методический определяется знаниями принципов, содержания, правил, фактов и методов воспитания, рефлексии собственной педагогической деятельности.

4. Практический включает личностно-профессиональные качества учителя, умения и навыки реализации методологических, теоретических и методических знаний и умений, построенных на логике практического решения воспитательных задач.

Для того чтобы определить основные компоненты интегративно-модульного подхода, которые позволяют нам организовать воспитание эстетической культуры студентов (развитие эстетических интересов и чувств, оценок, творческих качеств, рефлексии) эффективно, рассмотрим основные аспекты интегративно-модульной организации воспитания эстетической культуры студентов.

1. В педагогическом колледже наряду с историей мировой художественной культуры изучаются дисциплины культурологического цикла: изобразительное искусство, хореография, ритмика, культура речи, детская литература, в которые органичной частью входят проблемы эстетического воспитания средствами искусства. Особое место в этом ряду дисциплин занимает МХК. Специфика данного курса заключается в интеграции через содержание различных жанров искусства художественно-эстетической направленности, имеющих общие теоретические концепции, принципы, подходы. Они предусматривают: использование различных искусств в одном предмете; овладение представлениями о роли искусства в становлении и развитии личности, ее духовной среды; художественную образованность, владение основами некоторых искусств; развитие эстетического потенциала, умение вести диалог с искусством.

2. Постигание искусства, эстетических, художественных идей в процессе преподавания курса осуществляется через интеграцию впечатлений, информации, полученной студентами из внеаудиторных источников (кружки, факультативы, студии).

Взаимосвязанная последовательность в учебном плане музыки, ритмики, литературы, отечественной истории, МХК логически обоснована, так как каждый из предшествующих предметов создает у студентов предпосылки для более полного усвоения последующих дисциплин. При этом происходит включение одной системы знаний в другую, сопоставление по сходству и различию учебного материала, на который можно опираться в другой дисциплине.

На современно этапе процессы интеграции нашли свое отражение в монографиях, учебниках, методических пособиях (Н.Н. Шишлянникова, П.Б. Халабузарь, М.Н. Берулаева, Н.К. Чапаев, А.И. Щербакова). К методическим основам процессов интеграции в художественной педагогике непосредственное отношение имеют идеи отечественных психологов Л.С. Выготского, Ю.А. Самарина.

Интегративность курса художественной культуры определяется самой сущностью искусства, его полифункциональностью. Интеграция искусств – перспективный и даже необходимый подход к современной педагогике, подчеркивает А.А. Мелик-Пашаев. Интеграция проявляется в том, что в разных искусствах можно найти общее, которое по-разному проявляется в разных искусствах. Как бы далеки ни были разные виды искусства друг от друга, они имеют много общего: наличие художественного образа, средств художественной выразительности, колорита. Ни одно из искусств, взятое изолированно от других видов, не может дать всеобъемлющую и счерпывающую информацию о мире. Целостную картину могут представить все искусства в комплексе, т.е. вся художественная культура, как отмечает А.И. Щербакова.

Подчеркивая важность и необходимость комплексного воздействия искусств на воспитание эстетической культуры и развитие личности студентов, С.А. Завальская определяет взаимодействие как необходимое условие подготовки студентов. Взаимодействие искусств способствует большему раскрытию творческих способностей студентов, воображения, фантазии. Объективной причиной интеграции является то, что искусство пестрит невероятными гибридами, синтезами: соединение тональной и атональной музыки с фольклорными традициями; в драматических спектаклях наблюдается использование пластических средств (режиссеры Р. Виктюк, А. Мирзоев, С. Виноградов).

Архитектор Ле Корбюзье, писатели М. Пруст, Б. Брехт, М. Булгаков, композиторы И. Стравинский, С. Прокофьев, А. Шнитке, художники П. Пикассо, К. Малевич, Э. Мунк, П. Клее – создатели новой реальности искусства, законы которого вступают в противоречие с нормами классического старого искусства. В такой многоликости, многогранности художественной культуры ста-

новится необходимым найти то единство, которое объединит все, по терминологии Д. Данина, в «Кентаврическое» единство антимоний. Поиск путей к взаимодействию, поиск равновесия в антитезе, интегративные устремления, выявление новых синтезов – характерны для всего искусства (А.И. Щербакова).

Межпредметная интеграция, прежде исследуемая лишь на уровне установления «мостиков» между предметами, сегодня понимается как более широкая проблема построения целостной системы обучения и воспитания на основе общности содержания знаний (общенаучных, мировоззренческих, понятийных) и методов научного познания (М.Н. Берулова, И.Д. Зверев).

Интеграция позволяет выявить общее и различное в них, что дает возможность глубже изучить учебный материал. При этом удельный вес содержания различных предметов одинаков, а их взаимопроникновение выводит содержание некачественно новый уровень. Интеграция дисциплин культурологического цикла осуществляется разнообразными методами и организационными формами. Интеграция предметов гуманитарно-эстетического цикла на основе общности тем, разделов дает возможность соединить локальные знания по каждому предмету в целостную картину мира. Благодаря этому возникает диалог между различными предметами, разными видами искусства. В результате студенты получают не калейдоскопические знания, а целостное восприятие мира, отраженное в различных видах искусства, тем самым получают гуманитарное знание. На различных предметах гуманитарно-эстетического цикла одна и та же мысль обогащается, освещается в новом аспекте. Точками соприкосновения предметов художественного цикла становятся важные нравственные положения, которые помогают формированию мировоззрения. Они отражают такие аспекты, как «Человек и культура», «Человек и искусство», «Человек и общество», что способствует осознанию себя частью общества, своего значения в нем.

Таким образом, результатом интеграции дисциплин культурологического цикла является осознанное оперирование понятиями, активное применение культурологической терминологии и теоретических знаний на практике и в творческой деятельности. Межпредметная интеграция позволяет подвести студентов к пониманию важного диалектического принципа – всеобщей связи предметов и явлений окружающей действительности, а также развивать их познавательную активность, способность к самообразованию.

ИНТЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА. РЕЗУЛЬТАТЫ КОНТЕНТ-АНАЛИЗА

ДУДКО В.В.

*г. Владивосток, Приморский институт переподготовки
и повышения квалификации работников образования*

Кто не знает, куда направляется, очень удивится, попав не туда.
Марк Твен

На протяжении определенного времени нами ведется исследование, связанное с педагогической интенциональностью. Под этим термином мы понимаем личностно-профессиональное качество педагога, которое определяет цели его профессиональной деятельности, проявляясь сознательно и бессознательно в целеполагании относительно образовательного процесса.

С целью анализа процесса целеполагания в современной школе мы обратились к учителям Приморского края с вопросом: «Какие слова (глаголы) Вы чаще всего используете при формулировке целей урока?». Анкетирование проводилось на базе ПИППКРО весной 2005 года. В нем приняли участие 78 учителей различной специальности.

Мы исходили из предположения, что в случае, если планируемые учителем цели урока не формальны, то с помощью этого вопроса можно охарактеризовать несколько моментов: 1) насколько реалистичны цели, выставляемые учителями; 2) какую деятельность они предполагают; 3) какие уровни освоения охватывают; 4) как соотносятся с гуманистической парадигмой.

Первые обобщения показали, что учителями были названы 80 различных глаголов. Подсчитав частоту их повторяемости, мы пришли к выводу, что указанные глаголы можно разделить на 3 неравные группы: 1) более половины из них (77 %) используются достаточно редко, их назвали 1, 2 или 3 учителя; 2) четверть глаголов (15 %) указали 5–9 человек из 78; 3) самую малую долю (8 %) составляют наиболее распространенные глаголы, они повторяются от 10 до 28 раз.

Стоит отметить, что нет такого глагола, который можно было назвать обязательным и который бы встречался у каждого (или почти у каждого) учителя. Самое распространенное слово – «сформировать» встречается 28 раз, т.е. оно названо каждым третьим учителем. Следующее слово почти равно ему по частоте употребления и встречается 26 раз – «научить». От 18 до 10 раз повторяются глаголы: «расширить» (18), «дать» (16), «изучить» (15), «разви(ть)вать» (14) и «закрепить» (12), «воспит(ать)ывать» (12) и «выявить»/«выяснить» (10). 5–6 раз встречаются: «познакомить», «продолжить», «сделать вывод», «углубить» и «сравнить».

В связи с полученными результатами хочется вспомнить слова А. Дистервега о том, что развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены, а большинство вышеназванных глаголов, по нашему мнению, находятся в противостоянии этому высказыванию.

Исследование глагольного состава целей с точки зрения их вида привело нас к следующим выводам. Наиболее распространенные из названных глаголов, как и 3/4 от общего их числа, являются глаголами совершенного вида и отвечают на вопросы «что сделать?», «что сделали?», «что сделают?». Вряд ли можно говорить о цели урока как планируемом результате, если она выражается глаголом «сформировать», «изучить», «воспитать». Скорее всего в рамках одного урока такая цель не будет достигнута.

В то же самое время при общении с учителями различной специальности мы наблюдаем растерянность в результате образовавшегося противоречия между: 1) необходимостью формулировать цель диагностично, т.е. таким образом, чтобы в конце урока был виден результат, а не просто процесс – тогда глагол должен все-таки отвечать на вопрос «что сделать?», а не «что делать?»; 2) с другой стороны, глаголы совершенного вида, как мы убедились, не отражают реального результата.

Выходом их сложившейся ситуации на которых они ссылаются, является использование в формулируемых целях не глагола «формировать», а отглагольного существительного «формирование». Но проблема диагностичности цели и при таком подходе сохраняется.

Попробуем посмотреть на этот вопрос с другой стороны. В соответствии с гуманистической парадигмой целью образования является сам ребенок, его качества. Если бы в целях урока в соответствии с личностно-деятельностным подходом речь шла об умении учащегося, например: анализировать, читать, писать, то цель урока – проанализировать, прочесть, выписать, несмотря на использование ее в совершенном виде, была бы вполне реалистична. В связи с полученными данными у нас возник вопрос: если используемые учителями глаголы не отражают деятельность учащегося, то чью деятельность они отражают? По нашему мнению, глаголы «сформировать», «научить», «расширить», «дать», «развить», «воспитать», «познакомить», «привить», «способствовать», «показать», «раскрыть», «вызвать интерес» и т.д. характеризуют деятельность самого педагога. Эта проблема обозначалась и ранее. Так, М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев в книге «Дидактические и психологические основания образовательной технологии» пишут: «... на фоне практически всеобщего признания необходимости выражать цели обучения в виде планируемых действий учащихся реализация этой плодотворной идеи сталкивается с серьезными трудностями» [1].

Насколько в нашем случае уместно говорить о деятельностном подходе? Чтобы ответить на этот вопрос и увидеть, что делают, согласно планам

учителей, дети на уроке, мы все названные глаголы привели в соответствие с вопросом «что делает?». По полученным данным 2/3 используемых учителями глаголов все же характеризуют деятельность учащихся. Согласно указанным учителями глаголам в большинстве случаев учащийся на уроке: изучает (16), закрепляет (13), выявляет, выясняет (10), делает вывод, продолжает, углубляет, учится (6), анализирует, сравнивает, узнает (5), находит, объясняет, определяет, формулирует (4) и т.д. Однако с учетом повторяемости обозначенных учителями глаголов количество глаголов, описывающих деятельность учителя и учащихся, выравнивается. Вызывает удивление это совпадение. Так, по нашим результатам, 147 из названных глаголов характеризуют деятельность учителя и 147 – деятельность учащихся. Таким образом, в среднем учителя в равной степени в качестве цели урока обозначают и деятельность педагога, и деятельность учащихся.

Следующий вопрос, рассмотрение которого мы предполагали: каково соотношение различных по сложности способов деятельности учащихся согласно цели урока. Таким показателем, по нашему мнению, может стать таксономия целей Бенджамина Блума. Если распределить глаголы, характеризующие деятельность ученика на уроке, согласно таксономии, то мы получим, что на уровень знания работают – 40 % глаголов, понимания – 31 %, применения – 15 %, анализа 8 %, синтеза – 3 %, оценки – 3 %. Таким образом, глаголы, используемые учителями, в наибольшей степени относятся к 1 и 2 уровням таксономии. Работа на последних уровнях учителями практически не планируется. Полученные данные вполне соотносятся как с изречением Гераклита о том, что многознание уму не научает, так и подтверждают выводы современных авторов. В статье [2] отмечается: «Общий диагноз современного российского образования: неплохо обеспечивая репродуктивный уровень мышления и деятельности, отечественная школа не способствует становлению более сложных уровней развития, остро востребованных в современном российском обществе».

Таким образом, на основании всего вышеизложенного, можно прийти к выводу, что: цели урока, обозначаемые учителями, участвовавшими в анкетировании, в значительной степени не относятся к деятельности учащихся; преобладание глаголов: «дать», «сформировать», «научить» говорит о плохом соотношении целей педагога с гуманистической парадигмой, ориентированной на развитие субъектности учащегося; планируемая учителями деятельность в основном ориентируется на первые ступени таксономии и в очень незначительной степени предполагает практическое применение полученных знаний.

Мы считаем, что полученные выводы могут способствовать процессу повышения квалификации педагогов. На основании полученных данных можно говорить о необходимости: 1) предложить инструментарий, с помощью ко-

того учителя могли бы удерживать направленность своей профессиональной деятельности на развитие личности ребенка; 2) направить деятельность учителей на планирование и организацию деятельности учащихся на уроке; 3) создать условия для анализа и грамотного подбора методик, направленных на развитие способов деятельности школьников, различной степени сложности; 4) помочь учителям переоценить свою роль, когда учитель перестает быть транслятором информации и его функции: постановка задач, организация деятельности учеников, управление этой деятельностью и экспертиза полученных результатов на предмет соответствия планировавшимся.

Литература

1. **Бершадский, М.Е.** Дидактические и психологические основания образовательной технологии / М.Е. Бершадский, В.В. Гузеев. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2003. – 256 с.

2. Понимание противоречий: микроанализ задач теста – 2000 / Г.А. Цукерман и др. // Психологическая наука и образование. – 2005. – № 1.

ВАРИАТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОСТИ

ИВАНЧЕНКО О.П.

г. Оренбург, Оренбургский государственный педагогический университет

Мир – это лес, в котором нет и двух одинаковых листочков.
Разнообразие – принцип, лежащий в основе жизни.

Е. Винокуров

Как известно, обучение определяется через два вида деятельности: преподавание (деятельность учителя) и учение (деятельность учащихся). Каждая из них направлена на решение учебных задач (проблем), в ходе которых учащиеся овладевают знаниями, умениями, навыками предметной деятельности и развивают свои личностные качества, в том числе и способности к самообучению [1].

Преподавание и учение выступают не просто как передача опыта от поколения к поколению и как восприятие знаний школьниками. Сегодня преподаватели и учащиеся должны обладать важнейшими характеристиками человека культуры: глобальностью мышления, способностью к анализу различных информационных потоков, готовностью к творческому решению проблем. Жизнь требует от человека умения осуществлять выбор – от товаров и услуг до друзей и жизненного пути, способности искать и находить различные варианты решений. Именно социум ставит перед школой задачу формирования и целенаправленного развития вариативного мышления учащихся.

Понятие «вариативное мышление» пришло в педагогику сравнительно недавно. Однако уже сегодня на страницах научных изданий оно встречается все чаще и чаще. Проблема обретает свой научный статус. Появились и формулировки данного понятия, дающие некоторое представление о данном виде мышления. Так, С.А. Горбач считает, что «вариативное мышление – это понимание возможности различных вариантов решения задачи и умения осуществлять систематический перебор вариантов» [2]. В целом, разделяя такой взгляд на проблему, И.Л. Ольховенко добавляет, что вариативное мышление требует еще и выбора оптимального варианта [4].

Под вариативным мышлением мы понимаем направленность мыслительной деятельности на поиск различных вариантов решений, способности к нахождению быстрого и качественно нового результата.

Вариативное мышление, все настойчивее востребуясь педагогической практикой, нуждается в дальнейшем осмыслении и теоретической разработке. Однако уже сейчас можно утверждать, что способность мыслить вариантами – это высокое личностное качество, которым владеет далеко не каждый учитель и тем более ученик. Для того чтобы подобное мышление могло стать целью педагогического процесса, необходимо, чтобы сам учитель был его носителем. Развитость вариативного мышления у педагога выступает гарантом продуктивного научения школьников мыслить вариантами.

Вариативно мыслящий учитель наделен большим творческим потенциалом, чем его коллега, не обладающий такими способностями. Так, при подготовке к уроку вариативно мыслящему учителю легче подбирать задания на основе учета индивидуальных особенностей школьников, использовать различные стратегии обучения. Вариативное мышление учителя – это и основа способности создавать на уроке индивидуализированную образовательную среду. Без сомнения, учитель, открытый вариативному мышлению, способен не только к реализации готовых педагогических технологий индивидуализации обучения, но и к их самостоятельной разработке.

Как формируется вариативное мышление учащихся (студентов) и формируется ли оно в школе (в вузе)? Умеют ли учителя сами мыслить вариантами? Каков уровень вариативного мышления учителя?

В практике общеобразовательных школ, институтов, университетов воспитанию вариативного мышления не уделяют должного внимания, не формируют и целенаправленно не развивают его. В рамках исследования проблемы были выявлены уровни сформированности творческих умений (мыслительных операций – анализа, синтеза, обобщения, классификации, планирования и характеристик мышления – критичности, гибкости, широты, глубины, вариативности) студентов различных вузов. С этой целью им было предложено решить десять относительно простых нестандартных задач раз-

личной направленности с использованием знаний математики в объеме школьного курса.

Проведенное исследование творческой активности второкурсников аграрного, педагогического и торгово-экономического университетов при ранжировании полученных значений показало невысокий уровень их творческого мышления. Из 12 исследуемых параметров вариативное мышление оказалось на последнем месте. Это можно объяснить тем, что большинство учебных задач в школе – алгоритмического типа и дает однозначный ответ. В данном же случае были предложены задачи с неопределенным условием или несколькими вариантами ответа. Они и вызвали наибольшее количество затруднений. Как правило, после нахождения одного решения такие задачи студентами больше не рассматривались [3]. Данный анализ указывает на то, что в практике вузов и среднеспециальных учебных заведениях необходимо не только развивать способность к вариативности, но и учить будущих педагогов, как такую работу проводить с детьми. Студенты педагогического вуза – будущие учителя. Как они станут формировать это мышление у школьников, если этому их не научат, если сами они не способны к вариативному поиску?

К сожалению, учителя уделяют мало внимания формированию и развитию вариативного мышления школьников. Чаще всего это происходит из-за того, что преподаватель не знает, как проводить такую работу, или же знает, но не применяет такое знание на практике, не придавая ему особого значения. Однако благодаря именно вариативному мышлению создаются условия для лучшего (глубокого, гибкого) усвоения материала; для улучшения речи учащихся (ее яркости и динамичности, точности произношения и употребления слов), что способствует осуществлению личностно-ориентированного подхода, адаптации школьников; осуществляет право ученика на выбор решения (у него появляется дополнительная возможность справиться с делом).

Вариативное мышление можно формировать и развивать на всех предметах естественно-математического и гуманитарного циклов. Приведем пример решения разных типов задач на уроке математики. Вариативность можно использовать на этапе:

– анализа решения задачи (при выявлении всех имеющихся связей между данными и искомыми величинами можно использовать схему, чертеж, таблицу, рисунок, модель);

– поиска решения задачи; поиск решения состоит из разбора решения и плана решения. Разбор решения можно провести несколькими способами: от вопроса к условию (аналитический); от данных к вопросу (синтетический); по существу; особый разбор решения; по представлению. При алгебраическом методе решения вариативность проявляется в выборе условия, которое будет основанием для уравнения и при выборе величины, которую мы обозначим через x ;

– решения задачи: практический, графический, алгебраический, арифметический (использование различной формы записи);

– проверки найденного ответа – установлением соотношений между данными и полученными значениями величин, прикидкой полученного результата, решением другим способом, решением обратной задачи (их тоже можно составить несколько) и т.д.

Таким образом, формирование вариативного мышления требует специального педагогического внимания. Потребность в создании теоретических посылок моделирования образовательного пространства возникает с непреодолимой необходимостью, ибо лежит в основе модернизации современного содержания воспитания и обучения. И здесь на первое место выходит задача создания комплекса методов, способствующих возвращению вариативного мышления школьников на разных предметах, а также перевод теории в актуальные педагогические технологии.

Литература

1. **Андреев, В.И.** Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс. Кн. 1 / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1996. – 567 с.
2. **Горбач, С.А.** Основы литературного творчества / С.А. Горбач // www.eidos.zp.ua/article_s_1.php?page_index.
3. **Нейфельд, Е.В.** // Мир человека. – 2005. – № 1. – С. 97–103.
4. **Ольховенко, И.Л.** Технология деятельностного метода как средство реализации современных целей образования / И.Л. Ольховенко // www.slotos.ru/mo_olkh_01.html.
5. **Сергеев, И.С.** Особенности требований к учителю в свете индивидуализации обучения / И.С. Сергеев // <http://www.teacher-edu.ru/wmc/arts/1087889033>.

ДИНАМИКА ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ ПЕРВОКУРСНИКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ К УСЛОВИЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

КОПЕЙЧУК Н.П.

г. Братск, Иркутская область,

Братский государственный педагогический колледж № 1

Проблема адаптации рассматривалась в разное время и с разных методологических позиций отечественными и зарубежными специалистами. Считают, что адаптация происходит на протяжении всех лет обучения. При этом, по мнению некоторых авторов, вначале (на первом и втором курсах)

происходит адаптация к социальной среде учебного заведения, а на старших курсах – к избранной профессии и специальности.

Многочисленные исследования проблемы адаптации студентов к условиям нового образовательного учреждения показали, что для многих студентов период «вживания» в новые условия затягивается, что отрицательно сказывается не только на успеваемости, но и на самочувствии студентов. Сокращение сроков адаптации является одним из факторов повышения качества подготовки в учебном заведении.

Одним из факторов, обеспечивающих процесс психологической адаптации субъекта к изменениям условий жизни и деятельности, являются эмоциональные состояния личности. Эмоции характеризуют потребности человека и предметы, на которые они направлены. Их значение для организма заключается в предупреждении разрушающего характера каких-либо факторов. Таким образом, эмоции являются одним из основных механизмов регуляции функционального состояния организма и деятельности человека.

Уровень эмоционального возбуждения человека не только служит показателем эффективности его адаптации, но и обуславливает успешность практической деятельности: для достижения высоких результатов нежелательны как слишком слабые, так и интенсивные эмоциональные возбуждения. Слабая возбужденность не обеспечивает должной мотивации деятельности, а слишком сильная может сделать ее практически неуправляемой.

Одним из преобладающих эмоциональных состояний в адаптационный период является состояние тревожности. Психологами доказано, что легкая тревожность – это естественное состояние, оказывающее стимулирующее влияние на деятельность субъекта, а сильная тревога повышает готовность субъекта к опасности и является своеобразным блокиратором, барьером не позволяющим фокусировать внимание на основной деятельности.

Каким же образом происходит динамика эмоциональных состояний первокурсников в период первого этапа адаптации – стадии тревоги, и какие факторы обеспечивают эту динамику? Найти ответ на этот вопрос и стало целью нашей работы.

То, что настроение первокурсника в первые месяцы обучения, а особенно в первые дни, неустойчиво, ситуативно, является очевидным. Он и сам не может объяснить причину частой смены настроения. Для того чтобы научиться рефлексировать свое эмоциональное состояние, студентам первого курса в первую, самую тяжелую, неделю адаптации в рамках курса «Познай себя» предложено вести дневниковые записи, позволяющие отследить эмоциональное состояние на начало и конец занятия, учебного дня. По окончании «нулевого семестра» студенты, используя ежедневные записи, рисунки, составляют рефлексивный анализ своего эмоционального состояния.

С целью диагностики уровня и характера тревожности и факторов, ее определяющих, был использован тест школьной тревожности Филипса. Конкретизируя результаты данного тестирования, важно отметить, что для 62,1 % первокурсников характерно переживание социального стресса, связанного с вхождением в новый коллектив, у 37,9 % студентов ярко выражен страх не соответствовать ожиданиям окружающих, а у 27,6 % первокурсников – общий негативный фон отношений с взрослыми в учебной деятельности, снижающий успешность обучения подростка.

Таким образом, согласно результатам, полученным в результате обработки данных по тесту Филипса, уровень тревожности у значительного количества первокурсников выше среднего. Это подтверждают и результаты проведения методики Ч.Д. Спилберга.

В свою очередь результаты проведенной методики неоконченных предложений позволили узнать, что в первые дни обучения студенты столкнулись с разными трудностями, но особый дискомфорт вызывает общение в новом коллективе: «многих не знаю», «трудно запомнить всех поименно», «хочется узнать свою группу, познакомиться с каждым, узнать, как относятся ко мне окружающие». Учитывая актуальную для подростков потребность в общении, в занятия практикума «Познай себя» были включены тренинговые упражнения на знакомство первокурсников с именами, элементами биографии и личностными особенностями друг друга. Атмосфера тренингового круга способствовала установлению взаимопринятия, доверия, доброжелательного отношения к партнерам по общению. После ежедневных занятий в тренинговой группе первокурсники стали чувствовать себя увереннее в группе сверстников, об этом свидетельствовало поведение студентов: даже самые тревожные ребята стали больше рассказывать о себе, своем состоянии, охотнее принимать участие в упражнениях, требующих взаимодействия с группой.

Чтобы первокурсники не чувствовали себя брошенными наедине со своими проблемами после «недельной опеки», по окончании нулевого семестра были организованы занятия в рамках психологического сопровождения. Кроме диагностики познавательной и личностной сфер вчерашних школьников были продолжены занятия по сплочению первичного коллектива, способствующие: накоплению студентами чувственного опыта – фундамента ценностно-смыслового самоопределения будущего педагога; развитию умения договариваться при распределении групповых ролей, принимать совместные решения и действовать в соответствии с ними; развитию умения рефлексировать собственные переживания и поведение; воспитанию чувства ответственности за сделанный выбор, за исполняемую роль, за сохранение физического и психического здоровья доверившегося ему партнера по общению.

По окончании первого этапа адаптации (по К.О. Сантросяну) в декабре был проведен диагностический срез уровня тревожности и уровня адаптиро-

ванности, который показал, что в целом около 90 % первокурсников на момент окончания первого семестра обучения чувствуют себя в колледже достаточно комфортно, большая часть группы успешно прошла первый этап адаптации. Несомненно, на улучшение данных показателей оказал влияние временной фактор: ребята привыкли друг к другу, к условиям нового образовательного учреждения. Возможно, положительное влияние оказал комплекс специальных мер по обеспечению положительной динамики эмоциональных состояний первокурсников в период адаптации. Но среди первокурсников, принимавших участие в исследовании, есть группа риска – ребята, которым пока по-прежнему некомфортно в колледже. Поскольку психологическое сопровождение продолжается и во втором семестре, будет дополнительная возможность организовать с этими ребятами специальную работу: диагностика, консультации, тренинговые упражнения, постепенное включение их в деятельность группы. Также разработаны рекомендации, позволяющие студентам снять усталость и напряжение, избавиться от эмоционального стресса.

Таким образом, во втором семестре планируется продолжить работу по сплочению коллектива группы, гармонизации эмоциональных состояний первокурсников на втором этапе адаптации, связанном с первой экзаменационной сессией, а также продумать дополнительные приемы работы со студентами группы риска.

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НПО и СПО В ОБЛАСТИ ЭНЕРГОСБЕРЕЖЕНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОГО СПЕЦИАЛИСТА

КОСТРОМИТИНА О.Н.

г. Екатеринбург, Екатеринбургский электромеханический колледж

Наш производственный, промышленно развитый регион всегда испытывал острую потребность в специалистах-практиках различной направленности, профессиональной подготовкой которых занимаются учреждения НПО и СПО. Учитывая тот факт, что наша область является одной из наиболее энергоемких в стране, политика всех заинтересованных организаций и учреждений должна быть направлена на активное развитие и внедрение энергосберегающих технологий. В этом направлении сделаны серьезные шаги, о чем свидетельствует указ Губернатора Свердловской области № 18 «О первоочередных мерах по реализации политики энергосбережения в Свердловской области», подписанный 31 января 1996 г. Для сравнения отметим, что Федеральный Закон «Об энергосбережении» был принят 3 апреля 1996 г., что, по сути, подтверждает актуальность проблемы для нашего региона и готовность

к ее постепенному решению. Естественно, с развитием и внедрением энергосбережения потребуются квалифицированные работники разных областей и уровней, способные к эффективной реализации мероприятий в данном направлении. Но с каждым годом на рынке труда все заметнее ощущается дефицит специалистов, владеющих новыми востребованными технологиями в области электротехники и энергосбережения.

Однако в настоящее время, обучая по имеющимся образовательным программам, сложно выпускать конкурентоспособного электротехника, теплотехника, механика и т.д. Это объясняется многими факторами: динамикой развития энергетической отрасли и актуализацией проблем энергосбережения, длительностью процесса внедрения инноваций в образование, репродуктивными методами обучения, несформированностью экологического и энергосберегающего мышления населения в целом и молодежи в частности. Для того чтобы выпустить компетентного работника, нужно внести изменения в образовательный и воспитательный процесс специализированных учреждений НПО и СПО.

В связи с этим представляется необходимым внедрение в учебно-воспитательный процесс профильных образовательных учреждений актуальное и востребованное направление энергосбережения для формирования и воспитания качественно нового специалиста. При этом в процессе создания рабочих программ целесообразно использовать методы интеграции специальных дисциплин и энергосбережения. Методически обоснованное проведение воспитательных внеаудиторных мероприятий и образовательных программ, безусловно, способствует осознанному подходу к вопросу эффективного использования энергии, обоснованного подхода к реализации профессиональных компетенций не только на предприятии, но и в быту. Только при таком интегрированном подходе, при условии активного поиска решений проблемы и создания авторских инновационных проектов можно говорить о формировании особого энергосберегающего мышления у специалистов отрасли. Высококачественное обучение в профессиональных учреждениях и подготовка квалифицированных специалистов могут быть осуществлены только преподавательским составом, имеющим высокий профессиональный уровень и навыки создания и реализации инновационных проектов. Так и для успешной реализации политики энергосбережения в профессиональном образовании одной из важнейших задач является специальная подготовка и повышение квалификации педагогических кадров.

В связи с этим возникает необходимость в повышении квалификации преподавателей специальных дисциплин, что является важной частью комплексного решения проблемы внедрения основных аспектов энергосберегающих технологий в образовательный процесс.

Перечислим основные цели программы повышения квалификации преподавателей спецдисциплин: 1) активизация поисковой инновационной деятельности преподавателей; 2) привлечение специалистов к созданию образовательных проектов в области энергосбережения.

Основными задачами являются:

- определить круг педагогических и технологических проблем преподавания специальных дисциплин и информировать о передовом отечественном и мировом опыте;
- активизировать знания преподавателей в области современных педагогических технологий;
- освоить методику создания инновационных проектов;
- повысить уровень коммуникативных компетенций;
- дать понимание своих личностных преимуществ и научить использовать их в профессиональной деятельности.

Программа повышения квалификации преподавателей должна отражать проблемы современного образования и пути их решения, современные педагогические технологии и инновационные технологии в преподавании энергосбережения. Особое внимание должно уделяться содержанию профильного обучения, где основным моментом является интегрированный подход к изучению специальных дисциплин, где каждая тема рассматривается с позиции энергосбережения. Контроль сформированных знаний должен не только содержать вопросы из текущей дисциплины по профилю специальности, но и делать акцент на энергосберегающую составляющую. Интегрированный подход в обучении дает возможность формировать конкурентоспособного специалиста, обладающего энергосберегающим мышлением.

Кроме того, программа должна учитывать основные идеи Концепции модернизации российского образования и быть ориентированной на освоение преподавателями различных образовательных областей педагогических технологий, способствующих созданию новых образовательных условий и оптимизации учебно-воспитательного процесса.

Самоактуализация личности педагога и повышение профессиональной квалификации несет много положительных моментов:

- создается благоприятная и динамичная рабочая атмосфера: потребность применения на практике полученных знаний, реализации творческих идей – а это хорошее настроение и большая самоотдача;
- растет взаимозаменяемость персонала: сотрудникам легче приспосабливаться к необходимым изменениям, что способствует успеху учреждения в целом, так как самообразование работников расширяет его возможности;
- растет профессионализм кадров: личностный рост и профессиональное совершенствование подталкивают сотрудников к большей независи-

мости, настойчивому движению к поставленным целям. Эти характеристики присущи успешным организациям.

Профессиональный рост преподавателя и его личностная адаптация к условиям неопределенности, способность работать в формате инновационных проектов – это перманентно идущий процесс, имеющий свою динамику, содержательные и другие особенности. Ее успешность зависит от многих обстоятельств – как субъективных, так и объективных. При этом ведущую роль играет система ценностей личности специалиста, определяющая его ориентации и отношения к себе самому, к сотрудникам и обучающимся. Однако значительную помощь преподавателям может оказать продуманное и организованное послевузовское образование, осуществляющееся в различных форматах.

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

РОМАНОВСКАЯ И.А.

г. Астрахань, Астраханский государственный университет

В центре внимания педагогической общественности на рубеже веков оказалась идея модернизации современного образования. Сегодня невозможно педагогу, переступившему порог школы, остаться в стороне от инновационного процесса, изменяющего характер педагогического труда. Несомненно, в обстоятельствах стремительно меняющегося мира эффективность деятельности современного человека зависит не столько от объема приобретенных знаний, сколько от умения творчески использовать эти знания в самостоятельном исследовании различных проблем. Образовательная ситуация служит побудительной причиной для поиска наиболее результативных способов решения задач обучения, воспитания и развития, а также осмысления целей и результатов педагогического труда.

Это, в свою очередь, определяет возрастание роли подготовки специалиста-исследователя. Особенно значимым данный подход представляется при подготовке будущих педагогов. В настоящее время перед системой высшего педагогического образования стоит актуальная задача подготовки учителя, умеющего находить новое в педагогических явлениях, определять скрытые в них связи и закономерности.

В своем исследовании мы руководствовались понятием о позиции исследователя как об устойчиво сформированном комплексе мотивационно-ценностных отношений к исследовательской деятельности, а также к себе как к исследователю педагогических реалий.

Позиция исследователя представляет собой сложное образование, в структуре которого можно выделить три компонента: когнитивный (психолого-педагогические, методологические знания), мотивационно-ценностный (система отношений к соответствующему виду деятельности) и конативный (готовность к практической реализации целей и задач). Выделенные нами компоненты находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную систему исследовательской позиции.

Результаты констатирующего эксперимента позволили условно выделить три типологические группы студентов, отличающихся соответствующим типом исследовательской позиции. Для представителей первой группы характерна интегративная исследовательская позиция, которой присуще четкое единство когнитивного, мотивационно-ценностного и поведенческого компонентов. Второй группе студентов свойственна теоретико-познавательная направленность, в которой выделяется преобладание когнитивных установок к научно-исследовательской деятельности. К третьей группе мы отнесли студентов, исследовательская позиция которых проникнута прагматичными установками и мотивами. Именно они в большей степени ориентированы пользоваться эмпирическим методом познания. Степень устойчивости исследовательской позиции студентов обусловлена динамикой и уровнем активности в научно-исследовательской деятельности.

В процессе научно-исследовательской деятельности студентов можно выделить несколько этапов, специфичных для формирования позиции исследователя личности будущего педагога.

Первый этап характеризуется освоением методологии педагогических явлений. На этом этапе как бы закладывается база профессиональной, в том числе исследовательской, мотивации студентов. Именно в этот период, мы уверены, значимым представляется начало активной работы по формированию концептуального аппарата студентов. Прежде всего, важно раскрыть смысл и значение таких основных понятий, как педагогическое исследование, методы педагогических исследований. Следует отметить, что процесс научно-исследовательской работы в это время можно охарактеризовать как репродуктивный, так как осуществляется по предлагаемым образцам. В качестве наиболее целесообразных форм научно-исследовательской деятельности студентов можно предложить подготовку необходимых по объему реферативных сообщений.

Второй этап хронологически охватывает научно-исследовательскую работу на 2–3 курсах. Эта стадия характеризуется интеграцией логических средств исследования с экспериментальными. В этот период исследовательская деятельность студентов становится в меньшей степени, чем ранее, зависимой от внешнего влияния, приобретает избирательный характер. Формы – курсовые проекты. Кроме того, особенностью данного этапа является усиление

ние мотивационной и практической сторон исследовательской позиции личности будущих педагогов.

На третьем этапе научно-исследовательской работы студентов значимым становится побуждение к критическому оцениванию результатов исследования, а также их внедрению в педагогическую практику.

Результаты исследования показали, что в качестве важной предпосылки формирования исследовательской позиции студентов выступает научно-исследовательская работа.

Говоря о формирующейся позиции исследователя учащихся вузов, обратимся к определению основных функций данной категории. Мы полагаем, что исследуемая нами дефиниция в силу своей специфики выполняет следующие функции:

1) онтологическую, охватывающую процесс теоретического познания основ исследовательской деятельности, усвоения важнейших методологических принципов, а также понимания структуры и места исследовательской позиции в профессиональном становлении личности;

2) социальную, проявляющуюся в заинтересованности и взаимодействии общества, государства и школы в закладывании системы отношений к исследованиям в области образования;

3) прогностическую, выражающуюся в контакте с государством по определению долгосрочной программы развития исследований в сфере образования;

4) организационную, проявляющуюся во взаимодействии и преобразовании будущим учителем педагогической реальности в соответствии с собственной позицией исследователя;

5) воспитательную, реализующуюся в результате того, что система устойчивых отношений требует от личности формирования у себя определенных морально-волевых качеств.

Необходимо отметить, что названные функции исследовательской позиции студентов взаимосвязаны друг с другом. На это указывает прежде всего невозможность четкого разграничения между некоторыми из них.

В заключение следует подвести некоторые итоги. В условиях модернизации профессионального образования актуальным становится решение ряда задач, связанных с подготовкой специалистов-исследователей. В частности, одной из наиболее значимых в свете данной проблемы нам представляется задача формирования у будущих педагогов позиции исследователя, под которой мы понимаем генерализованное образование личности педагога, являющее собой систему мотивационно-ценностных отношений к исследовательской деятельности и к себе как к исследователю педагогической действительности. Вследствие этого лейтмотивом статьи стала идея о приоритетном значении формирования у будущих педагогов позиции исследователя.

РАЗДЕЛ 5

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ. ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ ИННОВАЦИИ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ

ВИКТОРОВА Л.П.

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

Университет как региональный центр российской культуры, образования, повышения квалификации педагогических кадров на современном этапе имеет несколько направлений для содействия положительной социокультурной динамике региона, одно из них – обеспечение качества жизни, качества культуры, качества производственных процессов через качество образования.

Фундаментальные цели образования, сформулированные в документах ЮНЕСКО, – научить получать знания (учить учиться), научить работать и зарабатывать (учение для труда), научить жить (учение для бытия), научить жить вместе (учение для совместной жизни).

Осуществляя повышение квалификации учителей биологии с учетом новой концепции биологического образования с ориентацией на развитие экологической культуры личности школьника, гуманистическое и практико-ориентированное познание, использовали разработанные нами новые технологии и социоприродные обучающие среды.

Методическая технология – система средств, направленная на внутреннюю организацию учебного материала, подлежащая усвоению, а также конструирование принципов и способов усвоения этого материала. Три блока технологий, разработанных на уровне интеграции изучения природы, на основе рациональных и иррациональных источников познания и освоения мира, включают: 1) технологии исследований природно-культурной среды (экологи-

ческий мониторинг); 2) технологии проекций динамики природы, человека, социума и изменений в них (экологический тренинг); 3) технологии деятельности в природно-культурной среде (экологическая деятельность личности в референтной группе).

Социоприродные обучающие среды включают в себя эколого-культурные тропы и маршруты для визуальных наблюдений и исследований; комплексную экологическую лабораторию для инструментальных работ; класс компьютерного моделирования для числовых и графических моделей. Организационно-управленческая деятельность задает механизм реализации концепции биологического образования и модели экологической культуры личности, представляя собой взаимосвязанный блок, объединяющий материальное, информационное и методическое обеспечение в форме проектирования, организационных мероприятий, работы с педагогами, коррекции.

При проектировании работы с учителями мы опирались на локальные (школьные) модели развития экологической культуры личности и на высокий уровень инновационного эколого-образовательного потенциала отдельных школ региона. Инновациями в системе биологического образования считаем актуально значимые и системно организуемые новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, часть из которых становится перспективными в образовании и позитивно влияют на его развитие, а также на расширение эколого-образовательного пространства.

Концепция биологического образования и модель развития экологической культуры личности школьника должна стать понятной каждому учителю, педагогический коллектив должен быть коллективом единомышленников. Организационно-управленческая деятельность, позволившая учителям овладеть методикой развития компонентов экологической культуры, способами ее активизации у учащихся разных возрастных групп, разнообразными современными педагогическими технологиями в профессиональной деятельности, включала направления:

1. Целевые:

- изучение целей и задач образования, сформулированных в государственных нормативных документах;
- осознание важности формирования экологической культуры молодежи;
- направления развития экологической культуры в школе;
- потенциал школьных дисциплин в развитии экологической культуры;
- цели школьного биологического образования.

2. Сущностные:

- характеристики экологически культурной личности;
- естественнонаучные положения, базовые для формирования экологической культуры;

- ценности школьников, связанные с живой природой;
- технологии экологической деятельности школьников.

3. Личностные:

- уровень подготовки учителя в области экологического образования и экологической культуры школьников;
- потребности, испытываемые учителем для эффективного развития экологической культуры;
- трудности, мешающие эффективному развитию экологической культуры школьников.

4. Методические:

- социально-экологическая обстановка в школе, в ближайшем окружении;
- методы, формы, средства обучения биологии, развивающие экологическую культуру;
- осуществление интеграции естественнонаучных дисциплин;
- компоненты процесса обучения наиболее стабильные и подверженные изменениям в процессе развития экологической культуры;
- факторы, снижающие интенсивность процесса развития экологической культуры у разновозрастных групп школьников.

Технология проектирования и проведения занятий по повышению квалификации учителей биологии включала несколько этапов:

1. Организационный (подготовительный) этап направлен на создание следующих условий:

- мотивационные (создание психологического климата, установки на эксперимент);
- организационные (создание экспериментальной группы учителей, плана опытно-экспериментальной работы, увязывание различных направлений эксперимента в единое целое);
- кадровые (изучение педагогического опыта, методическая, психологическая, организационная подготовка участников инновационного внедрения);
- научно-методические (отбор методик диагностики, научной литературы, банка информации, обеспечение учителей необходимыми материалами);
- материальные (подготовка дидактических, информационных, организационных средств).

2. Прогностический этап включал ряд следующих шагов: а) моделирование и осуществление поисковой деятельности; б) предвосхищение вероятных положительных результатов и негативных явлений; в) пути преодоления и компенсации негативных явлений.

3. Практический этап представлял следующие звенья работы:
- реализация теоретической модели;
 - координация инновационной исследовательской работы;
 - контроль за выполнением программы учебной дисциплины;
 - срезовая диагностика и экспертиза;
 - отслеживание процесса (организационные проблемы и проблемы отношения педагогов к экспериментальной работе);
 - своевременная корректировка экспериментальной работы и учебно-воспитательного процесса;
 - анализ результатов.

4. Обобщающий этап представлял следующие мероприятия:
- соотнесение результата с поставленными целями, задачами, гипотезой;
 - оформление выводов по экспериментальному обучению;
 - обобщение и распространение передового педагогического опыта;
 - разработка и оформление методических рекомендаций.

Методическая работа основана на учете тенденций мировой и российской образовательной практики, новой методологии и философии образования, ориентирована на реализацию основных направлений модернизации образования, направлена на усиление гуманитарной подготовки и нацелена на повышение уровня владения учителем технологиями развивающего обучения и включает:

- цикл лекций по методологии, теории и методике экологической культуры личности;
- инновационные экологические игры с учителями-экспериментаторами по построению эталона преобразования практики биологического образования;
- цикл семинаров «Технологии экологического образования», «Методика развития экологической культуры» и практикумов;
- педагогические Советы по изучению и обобщению опыта учителей биологии, работающих в школе и реализующих цели развития экологической культуры школьников;
- индивидуальные консультации с участниками творческих групп и учителями-экспериментаторами, использование совместного анализа, применение методик диалога и «круглого стола».

ИННОВАЦИОННАЯ ПЕРЕСТРОЙКА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ ОБЩЕЙ ХИМИИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

**ЛИТВИНОВА Т.Н., ВЫСКУБОВА Н.К., ОВЧИННИКОВА С.А.,
КИРИЛЛОВА Е.Г., СЛИНЬКОВА Т.А., НЕНАШЕВА Л.В., ВАЛЬТЕР Н.И.**
г. Краснодар, Кубанский государственный медицинский университет

Анализ состояния существующей системы химической подготовки студентов в медицинском вузе, современные тенденции развития высшего, в том числе медицинского, образования, новые требования к подготовке специалиста в вузе позволили нам вскрыть глубокие противоречия в действующей системе химико-медицинского образования, ее несоответствие современным целям медицинского образования и требованиям к личности врача в новых условиях. Среди выявленных нами противоречий следует особо отметить противоречия между:

- уровнями школьного и требованиями вузовского образования к знаниям абитуриентов;

- переходом к профильному обучению и введением ЕГЭ, не учитывающего особенности подготовки учащихся школ в вузы разного профиля;

- огромной значимостью курса общей химии для медицинского образования, развития медицинского мышления, интеллекта и недооценкой его в составе общенаучной и профессиональной подготовки, недостаточным уровнем его системности и количества учебного времени для его сознательного и действенного усвоения;

- целевым назначением курса общей химии – обеспечить исходную химическую грамотность и общетеоретическую химическую подготовку врача, усвоение основополагающих идей, понятий, законов, теорий, необходимых для изучения других химических и профессиональных дисциплин, и отсутствием должной междисциплинарной связи с предметами химико-биологического и медицинского блоков.

Химическая подготовка студентов-медиков традиционно отдавалась и отдается в настоящее время в «жертву» идеям дифференциации, специализации, профессионализации, что привело к сокращению учебных часов на изучение химии со 164 часов (1983–1986 уч. годы) до 116 часов на лечебном и педиатрическом факультетах и до 80 часов на стоматологическом факультете в настоящее время. На сегодняшний день высшая медицинская школа пока еще недостаточно востребует эвристические и развивающие функции фундаментальных дисциплин, в том числе общей химии, не обеспечивает достаточной глубины, широты и переноса фундаментальных знаний в профессиональное образование. Результатом этого является отторжение химических знаний многими педагогами-клиницистами, недопонимание значимости

химической подготовки и редкое обращение к ее возможностям для раскрытия и научного объяснения процессов, происходящих в живом организме и приводящим к тем или иным патологическим состояниям. Вместе с тем именно общность фундаментальной подготовки, на которой основывается профессиональная подготовка, предоставляет специалисту большие возможности для профессионального роста, способствует творческому развитию и самореализации личности, делая ее конкурентоспособной на рынке труда в области здравоохранения.

Кафедра общей химии КГМУ решила проблему обновления содержания и процесса изучения общей химии в медицинском вузе на базе научно обоснованной концепции интегративно-модульного подхода. Такая концепция служит не только методологическим ориентиром для создания теоретической модели новой методической системы обучения, но и технологическим инструментом ее практической реализации в образовательном процессе.

Основываясь на систематизированных и обобщенных научных взглядах разных ученых, с целью познания своего объекта, его развития и совершенствования проектирования новой методической системы и деятельности участников образовательного процесса, нами сформулированы ведущие идеи построения интегративно-модульного курса общей химии для медиков. К ним мы относим идеи:

- непрерывности специальной (профильной) довузовской и вузовской химической подготовки;

- системной внутрипредметной химической и междисциплинарной интеграции биологических, эколого-валеологических, медицинских знаний, навыков, умений, норм, ценностей, составляющих фундамент содержательного и процессуального аспектов химико-медицинской подготовки студентов;

- структурно-функционального подхода к изменению структуры курса общей химии и повышению функций ее теоретических знаний в процессе непрерывной подготовки студентов-медиков как основного механизма реализации общеобразовательных целей и в решении проблемы повышения качества медицинского образования; интеграции и дифференциации содержания курса общей химии на основе психолого-педагогической, методологической и профессиональной направленности;

- рассмотрения общехимического образования под углом совокупности социальных и дидактико-методических целей, научного прогресса и тенденций развития высшего образования;

- проектирования методической системы обучения как целостной, динамической, гибко управляемой и направленной на повышение качества учебного процесса и его результатов;

- реализации в образовательном процессе с помощью предметной методики личностно-ориентированного и ценностно-мотивационного подходов

к развитию личности будущих медиков; в формировании общечеловеческих ценностей и значимости химико-медицинского образования в будущей профессиональной деятельности;

– фундаментализации и методологизации общехимического образования, ориентированного на разностороннюю и разноуровневую деятельность студентов, на активное использование полифункциональности фундаментальных знаний;

– расширения образовательных маршрутов в изучении общей химии за счет элективных курсов и расширения направлений их научно-исследовательской работы.

В качестве способа реализации идей и направлений обновления химико-медицинского образования мы выбрали деятельностный подход и лично-отно-ориентированные технологии, а механизмом – целенаправленную и взаимообусловленную продуктивно-творческую деятельность преподавателей и студентов. Предложенная нами методическая интегративно-модульная система обучения студентов общей химии позволяет создать условия для того, чтобы общая химия выполняла в медицинском вузе триединую задачу: а) общая химия – связующее звено между довузовским и вузовским этапами химического образования; б) общая химия – фундамент для изучения других химических и теоретических дисциплин; в) общая химия – компонент специальных медицинских дисциплин.

УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ СТРАТЕГИЧЕСКОГО УПРАВЛЕНИЯ В РОССИЙСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

АКИНФИЕВА Н.В.

г. Саратов, Саратовский государственный университет

Существенные изменения стратегической направленности в большинстве организаций и систем сопровождаются большим сопротивлением со стороны исполнителей и даже со стороны потенциальных благополучателей предполагаемых изменений. Особенно этот факт имеет весомое значение в социальных системах, к которым относится образование, так как здесь объективная неопределенность проектируемых эффектов не всегда позволяет представить доказательно, в явном виде их позитивность.

Необходимость придания управлению образованием стратегического характера у большинства руководителей не вызывает сомнений (под стратегическим управлением мы понимаем такой вид управления, который создает условия и приводит, в конечном итоге, к стратегическому развитию управляемой системы). И хотя стратегический характер декларируется практически на

всех уровнях управления образованием, тем не менее реальное управление имеет ряд существенных проблем:

- отсутствие внятной стратегии делает существующее тактическое управление бессистемным и бесцельным;
- отсутствие системных признаков управления образованием формирует множество административных барьеров, препятствующих развитию образования как системы;
- преобладание авторитарного стиля руководства (на всех уровнях) препятствует формированию договорного пространства;
- главным объектом управления является функционирование образовательной системы, а не ее развитие;
- настороженное отношение руководителей системы образования к инновационным явлениям в системе образования и в системе управления порождает механизмы сдерживания инноваций.

Названные проблемы в системе управления образованием на региональных, муниципальных уровнях позволяют утверждать, что для реализации стратегического управления требуется создать специальные условия, благоприятствующие достижению соответствующих результатов. Рассмотрим каждое из условий подробно.

Одним из основных условий является формирование профессиональной готовности руководителей системы образования реализовывать стратегическое управление. Для этого необходимо выполнить следующее:

- создать компетентную группу тренеров-экспертов по стратегическому управлению образованием (например, в учреждениях повышения квалификации), способных не только развивать новые практические навыки стратегического управления, но и формировать ценностные основания профессиональной деятельности у менеджеров образования и имеющих полномочия обучения, экспертизы и контроля практической реализации полученных знаний;
- составить программу системной переподготовки руководящих кадров, обучение по которой позволяло бы реализовать преемственность требований на всех уровнях управления образованием;
- провести обучение руководителей системы образования, их заместителей, руководящего резерва базовым технологиям стратегического менеджмента, сформировав тем самым некоторые стратегические команды (региональную, муниципальные, школьные и т.д.);
- сформировать систему открытого доступа к информации о состоянии, потребностях российской образовательной системы, региональных; муниципальных и т.д., о содержании стратегических планов образовательных систем и учреждений;

– разработать систему дистанционного обучения технологиям стратегического менеджмента, дистанционного консультирования.

Второе условие реализации стратегического управления требует вовлечения общественности в управление образованием (переход на государственно-общественное управление). Однако прежде чем рассчитывать на массовую практику государственно-общественного управления, необходимо повсеместно развивать партнерские отношения и взаимодействия в образовании и, особенно, в управлении образованием. В качестве партнеров могут выступать различные социальные группы (родительское, педагогическое, ученическое сообщества, население микрорайона, меценаты и т.д.), профессиональные объединения (потенциальные работодатели, вузы и т.д.), заинтересованные в отдельных образовательных результатах группы (учреждения здравоохранения, культуры, спорта, милиция, военкоматы и т.п.), носители государственных интересов (органы управления образованием, социальной сферой, администрации образовательных учреждений и т.д.).

Наличие развитых партнерских отношений в системе образования позволяет: а) получить максимально полную и достоверную информацию о социальных потребностях и ожиданиях различных социальных групп; б) оптимально использовать все имеющиеся ресурсы и возможности внешней среды для достижения стратегических целей в образовательной системе; в) избежать «сползания» на корпоративные ценности и цели; г) снять определенные профессиональные ограничения, связанные с преобладанием методов, принятых в образовании, и значительно расширить методы формирования и реализации стратегических действий.

Развитые партнерские отношения способствуют практической реализации принципа государственно-общественного управления образовательными системами (на первом этапе – на уровне отдельного образовательного учреждения). Партнерство в системе образования и даже в управляющих системах однозначно обеспечивает корректную информацию о реальных образовательных потребностях и ожиданиях общества, однако, это не обязывает безусловный учет этой информации при проектировании стратегических изменений. Поэтому вовлечение общественности в процессы управления образованием повышает социальную целесообразность стратегического управления, реализуемого в образовательных системах.

Однако возникновение государственно-общественных отношений и их перевод во взаимодействие и управление, как показали наши исследования, требует соблюдения ряда условий [1; 2]. Назовем основные из них.

Субъекты государственно-общественных отношений должны быть в одном деятельностном и (или) правовом пространстве. Например, учащиеся, педагоги, родители, администрация образовательного учреждения являются субъектами образовательной деятельности как получатели, распространите-

ли, создатели образовательных услуг. Некоторое предприятие и образовательное учреждение, заключив договор «о сотрудничестве», также являются субъектами отношений, причем отметим сразу, что наличие такого договора не является достаточным, чтобы это сотрудничество (в нашей терминологии – взаимодействие) началось реально, т.е. без выполнения других условий, они так и останутся на уровне отношений.

Фактический переход отношений во взаимодействие начинается при наличии общего или взаимного интереса в таком взаимодействии у субъектов взаимодействия. Общим интересом у родителей и педагогов, безусловно, является качество образования детей. Однако имеет место ситуация, когда школьное образование детей не интересует их родителей (в разных образовательных учреждениях процент таких родителей отличается в несколько раз), тогда эта часть родителей не вступает во взаимодействие, оставаясь субъектами только отношений. У других участников взаимодействия в образовании общего интереса как такового нет, но может быть взаимный.

Для формирования государственно-общественного управления, т.е. для появления управляющей взаимодействиями системы, требуется, чтобы эти взаимодействия определяли не только взаимный интерес субъектов, но и взаимные обязательства и ответственность; носили постоянный характер по ряду параметров: группы участников (целевые группы) взаимодействия, объект взаимодействия, ценности взаимодействия; были относительно продолжительными. В этом случае требуется структура, управляющая этими сложными взаимодействиями, вырабатывающая решения по распределению и выполнению взятых обязательств.

И, наконец, третьим условием реализации стратегического управления образованием, является развитие и диффузия инноваций в образовательных системах. Наблюдения за развитием инновационных образовательных систем ряда регионов России (г. Москва, г. Санкт-Петербург, Красноярский край, Самарская и Ярославская области), позволяют сделать вывод о том, что формирование общего инновационного пространства в образовании значительно облегчает и реализацию стратегических изменений. Для тех же регионов, где образовательная система была традиционно консервативной, формирование инновационного пространства само по себе может стать объектом стратегического управления. Однако при этом необходимо позаботиться о высокой вероятности успеха проводимых инноваций, иначе негативное впечатление от всех изменений только усилится.

Здесь речь идет не об отдельных педагогических находках, а об инновационности как качестве образовательной системы в целом. В последнем случае инновационное движение должно затронуть системообразующие элементы образования: управление (всех уровней), структуру сети (в основном, за счет развития негосударственного сектора образования), инвестиционную

политику (инвестиции в образование), режим деятельности (переход от режима функционирования к режиму развития) и т.д. Для определения индивидуального портрета образовательной системы возможен выбор только одного приоритета в стратегическом развитии, однако мобильность, откликаемость системы на инновации также выгодно отличает ее от других систем.

Литература

1. **Акинфиева, Н.В.** Государственно-общественное управление школой: модное увлечение или стратегическая необходимость? / Н.В. Акинфиева // Демократическая школа. – 2005. – № 1. – С. 92–98.

2. **Акинфиева, Н.В.** Социальная целесообразность стратегических изменений в российском образовании / Н.В. Акинфиева // Alma Mater. – 2005. – № 4. – С. 23–26.

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ СОТРУДНИЧЕСТВА ОИПКРО И СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ (НА МАТЕРИАЛАХ УСТЬ-ОРДЫНСКОГО БУРЯТСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА)

ЕРБАЕВА Н.А.

*г. Ангарск, Иркутская область,
Ангарская государственная техническая академия*

ТАРМАЕВА Е.В.

г. Улан-Удэ, Бурятский государственный университет

В последнее десятилетие XX века в стране сложились благоприятные условия для инновационной деятельности в системе образования. Объективными причинами модернизационного процесса стали кардинальные изменения в государственной, политической, социальной сферах общества. Образование как часть культурной матрицы, формирующей гражданина постсоветской России, не могло оставаться неизменной. Субъективное оформление ситуации обновления нашло в законодательных актах Министерства образования Российской Федерации. На наш взгляд, основополагающими документами, определившими структурную перестройку образования в 90-е годы, были федеральные Концепции и Программы по развитию образования, Национальной школы; Базисный учебный план, предусматривающий инвариантный и вариантыные блоки; Положения об аттестации работников и руководителей учебных заведений с тарифно-квалификационной оплатой труда. На их основании разрабатывались региональные нормативные правила. Доминантными идеями реформирования были: предоставление свободы педагогического творчества; переход от унификации к разнообразию, от застоя к динамично-

сти системы; превращение человека от беспрекословного исполнителя в самостоятельный субъект образовательной деятельности; повышение эффективности, профессионализма педагогического и управленческого труда.

Ведущая роль в изменении образования всех уровней отводилась педагогу. Аттестация на первую и высшую категории обязывала учительство вести инновационную деятельность. Ему предъявлялись высокие требования: методист, исследователь, имеющие научно-методические работы и публикации. Экспериментальная работа становилась обязательной, необходимой и массовой, если сравнивать с советским периодом. Новатору-практику нужны были не только современные знания по психологии, педагогике, методологии учительского труда, но и научно-методическое сопровождение его экспериментальной деятельности.

Эффективность прохождения инновационных процессов во многом определяется научным руководством. Научный руководитель делает возможным: 1) анализ состояния дел в школьном коллективе и его способности к решению задач развития; 2) определение перспектив роста коллектива или личности; 3) выбор направления эволюции; 4) разработку программу и планов деятельности; 5) определение этапов развития, сроков, возможных результатов, ближайших и дальних перспектив.

Таким образом, научно-методическое руководство – это ответственность и огромный объем организационной и интеллектуальной работы. В сельской местности найти научного руководителя сложно. Поэтому с первых дней образования Усть-Ордынского окружного института повышения квалификации работников образования (У-О ОИПКРО, 1990 г.) актуальной проблемой его функционирования стало обучение сельских учителей технологии экспериментальной работы [1].

ОИПКРО стремился помочь педагогам в творческом росте, но обеспечить каждую школу или дошкольное учреждение научным руководителем при дефиците академических кадров на селе было невозможно. Для решения проблемы проректором по научно-методической работе ОИПКРО Н.А. Ербаевой на основе трудов известных российских ученых М.М. Поташник, Т.И. Шамовой и др. были разработаны курсы лекций по диагностике педагогических новаций, технологии эксперимента, которые были прочитаны всем категориям слушателей. При этом особое внимание уделялось административному составу. С ними дополнительно проводились деловые игры, круглые столы по составлению и защите учебного плана, отображающего научно-методическую проблему образовательного учебного заведения. Так, обеспечивался начальный, подготовительный этап интеграции теории и практики. Педагоги овладевали основами экспериментальной работы, представляли сложности и трудности творческой деятельности и могли принимать продуманное решение. Многие из заинтересовавшихся передовыми идеями задерживались или не

преодолевали подготовительного этапа эксперимента, так как научный анализ состояния учебного, воспитательного, профессионального, организационного, кадрового, коммуникативного, материально-технического, финансового и т.д., дел обнаруживал их несостоятельность. И неслучайно, если в начале 90-х гг. в среде окружного учительства, проходящих квалификационные испытания, встречалось много компилятивных работ и откровенного плагиата, то к середине 90-х гг. их число значительно сократилось. Данному обстоятельству помогло научное направление, разрабатываемое У-О ОИПКРО, «Внедрение регионального, национально-регионального компонентов в окружную систему образования и воспитания». В 1995 г. состоялась первая научно-практическая конференция педагогов округа, посвященная указанной теме. На пленарном и секционных заседаниях было прослушано 149 лучших докладов, т.е. около 4 % учительства считали проблему актуальной, работали над ней. На этом пути были предложены инновации, написаны учебно-методические пособия, авторские программы, краеведческие предметные циклы.

Периодический мониторинг слушателей ОИПКРО всегда выявлял высокую заинтересованность работников образования в качественных результатах своего труда, их желание внести новое в учебный процесс. Инициативы по эксперименту выдвигались индивидуальные и коллективные. Частные проекты иногда переходили в групповые, коллективные, охватывая всю школу или систему: дошкольное детское учреждение – школу – центры дополнительного воспитания и образования. Крупные экспериментальные площадки обеспечивались научным руководителем, индивидуальные – периодическими консультациями, рекомендациями, обследованиями сотрудников ОИПКРО, Иркутского ОИПКРО, Иркутского и Бурятского государственных университетов. Наиболее последовательные и настойчивые экспериментаторы получили официальное оформление и впоследствии – общественное признание на региональном, российском уровнях.

По обеспечению материально-техническими и информационными ресурсами сельские школы значительно отставали от городских. В рассматриваемое время, снабжение образовательных учреждений на селе техническими, наглядными средствами обучения прекратилось. К началу третьего тысячелетия 75 % всех учебников были признаны устаревшими. Компьютеризация учреждений общего образования достигла одного компьютера с современным интерфейсом на 39 учащихся. Наблюдался острый дефицит научно-методической литературы для преподавателей [2]. Экспериментальная работа дополнительно не оплачивалась и велась исключительно на энтузиазме педагога. В условиях недостатка или отсутствия необходимых составляющих экспериментальной работы она все же активно реализовывалась на территории округа. В школах апробировались уже известные методики: развивающе-

го обучения по Эльконину-Давыдову, Л.В. Занкову; системного подхода УДЕ П.М. Эрдниева; В.Ф. Шаталова по опорным конспектам и др.

Так, например, С.В. Тыхешкина, учитель математики Новонкутской средней школы, на основе идей УДЕ на протяжении многих лет создавала свою методику преподавания всего курса математики, затем перешла в начальное звено, где применила системообразующий подход ко всем предметным областям и параллельно проводила развивающие занятия в детском садике. Таким образом, была создана авторская система развития, образования и воспитания, приносящая положительные результаты. Отличник народного образования П.В. Павлов, учитель физики Боханского района, работая по методу В.Ф. Шаталова, создал прекрасный технически оборудованный кабинет. Основой его занятий является лабораторный эксперимент, в ходе которого каждый ученик постигает цели путем опыта и получает зримое, конкретное знание. Учитель Кутуликской средней школы, участница Всероссийского конкурса «Учитель года» М.М. Кудрявцева создала систему углубленного изучения химии, биологии, что позволило сформировать впоследствии профильные классы естественнонаучного направления.

Крупными успешными проектами являются Обусинская средняя школа, ставшая национальной и неоднократно побеждавшая во Всероссийском конкурсе «Школа года»; Ново-Ленинская средняя школа, единственная в округе работающая по теме здоровье сберегающего обучения детей, также побеждавшая во Всероссийских конкурсах. Примером удачного сотрудничества с вузом может являться Усть-Ордынская школа № 2, организовавшая в начале 90-х гг. профильные классы, а затем совместно с Сибирским институтом экономики и права – колледж.

Подобных фактов можно привести множество [2], но еще больше новаторских идей не реализовались из-за отсутствия научного руководства, которое У-О ОИПКРО и окружное руководство образованием не могли обеспечить, прежде всего, по причине отсутствия финансирования и научных кадров. Не нашла воплощения идея о создании образовательных округов, которая в условиях разрушенной сельской местности позволяла сохранить образовательно-культурную инфраструктуру и тем самым была социально значима. Не было ни одной школы, которая бы в научно-методическом плане работала в сельскохозяйственном направлении, т.е. исчезли производственные школьные бригады, фермерские классы, классы пчеловодов и т.д. Таким образом, окружная сельская школа, формируя конкурентоспособного выпускника, облегчая его социализацию в городской среде, способствовала процессу урбанизации, в чем видится основное противоречие ее развития.

Директивный доклад Министра образования и науки А. Фурсенко «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» 9 декабря 2004 г. и Указы В.В. Путина о Президентских грантах

педагогам и школам делают инновационный процесс необратимым и обязательным. Каждая школа должна будет составлять свою программу развития, уметь ее защищать, так как уровень финансирования будет зависеть от данного документа. А в сельской местности продолжают существовать негативные факторы дефицита научного руководства инновационной деятельностью, недостаточного обеспечения материально-техническими и информационными ресурсами. Можно предположить, что это приведет к дальнейшей социальной дифференциации школы.

Литература

1. **Ербаева, Н.А.** Оптимизация системы образования в условиях сельской местности / Н.А. Ербаева, Е.В. Тармаева // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: Материалы IV Всерос. науч.-практ. конф. – Челябинск, 2005. – Часть VI. – С. 139–142.

2. **Ербаева, Н.А.** Сельская школа на рубеже столетий (на материалах Усть-Ордынского Бурятского автономного округа) / Н.А. Ербаева, Е.В. Тармаева // Социогенез Северной Азии: прошлое, настоящее, будущее: Материалы рег. науч.-практ. конф. – Иркутск, 2003. – С. 206–211.

ВОЗВРАЩЕНИЕ К ИСТОКАМ

КАРБЫШЕВА В.М.

*г. Братск, Иркутская область,
Братский государственный педагогический колледж № 1*

В деле гуманизации и демократизации образования обращение к народному искусству – это возможность формировать общекультурный интеллект личности, приблизить ее к природе как начало душеобразования человека с обретением глубоко человеческой, одухотворяющей все живое позиции, сблизить культуры и обрести планетарное сознание, милосердие, терпимость, уважение к человеку. Благодаря своей необычной емкости народное искусство представляет интерес не только с художественной, но и с исторической, этнографической, социологической и научной точки зрения. Знание истоков народного творчества, его художественной природы и духовных ценностей составляет неотъемлемую часть духовной культуры учителя.

По словам Д.С. Лихачева, «культура объединяет все стороны человеческой личности. Нельзя быть культурным в одной области, оставаясь невежественным в другой. Уважение к разным сторонам культуры, к разным ее формам – вот черта истинно культурного человека» [2]. Народное искусство

как никакой другой вид учебно-творческой работы школьников позволяет воспитывать в них определенную культуру восприятия материального мира, развивать творческие качества личности, обеспечивающие готовность наследовать духовные ценности народного искусства, быть готовыми вести диалог культур разных эпох и народов мира, так как основа любой народной культуры – мировоззрение народа, его представления об устройстве мироздания. «Народное искусство трудно выделить из единого целого крестьянской жизни, из всего ее уклада. Оно очень прочно переплеталось с трудовыми, бытовыми и религиозными явлениями», – отмечает В. Белов.

Каждая вещь помимо своей функции выполняла и роль оберега, притягивая защитные силы добра и отгоняя все темное, враждебное, злое. Для этого ее следовало соответствующим образом подготовить – сообщить ей необходимую силу. Такая сила могла быть предана особым словом (заговором, приговором) или каким-либо знаком: рисунком, жестом и пр., а чаще всего их сочетанием. Именно отсюда берут начало народный орнамент, танец и устное народное творчество. Они всегда традиционны и подчиняются строгим канонам у любого народа. Эти традиции, безусловно, восходят к очень далекому прошлому (если говорить о русском искусстве, то его истоки лежат в древнейшей дохристианской культуре, которая затем причудливо смешалась с христианскими обрядами), но именно они в течение веков позволяли поддерживать знаковую систему вещей и народного искусства в целом.

В методических пособиях для учителя и воспитателя раздел народного искусства представляет: хохломскую и гжельскую посуду, жостовские подносы, дымковские и филимоновские игрушки, семеновские матрешки и городецкие доски. Но не следует на уроках рисования или лепке изделий по мотивам ремесел утверждать детей в мысли, что они таким образом «учатся у народных мастеров». Эти виды работы имеют много хорошего и полезного для ребенка: так можно развивать сенсорный опыт, знакомить с основами композиции и цветоведения и т.д. Но народную культуру следует представлять по-другому, начиная с того, что в ней является самым главным.

Основа любой народной культуры – мировоззрение народа, его представление об устройстве мироздания. Всякая национальная эстетика, включая конкретные художественные произведения, отражает, прежде всего, именно эти представления, и ее изучение не может быть сведено лишь к поверхностному анализу декоративно-художественных приемов, которые применяются в тех или иных художественных ремеслах. Традиционно выполненные вышивки, роспись глиняных игрушек, украшения посуды и т.п. могут дать очень важную информацию о знаниях и представлениях людей, живших в глубокой древности. Например, описывая глиняный кувшин из Черняховского клада (IV в.), М.В. Василенко отмечает: «Здесь перекрещенные квадратики, ромбы, волнистые полосы, полукружия, треугольники, геометризованные ро-

зетки, знаки, похожие на серпы. Все они превращены в роскошный узорный пояс на кувшине и кажутся изящными ожерельями». По мнению Б.А. Рыбакова, эти знаки обозначали двенадцать месяцев, были символами воды, огня, грома, растений и отражали языческие праздники и моления об урожае.

В те времена, в которые зарождалась и развивалась народная культура, человек вообще едва ли рискнул бы пользоваться неукрашенным (т.е. незащищенным, энергетически незаряженным) предметом. Очень показательным является факт использования таких украшений, как всевозможные ожерелья, подвески, пряжки, браслеты, серьги и т.п.; украшения в их жизни носили охранительный характер и были магическими. Именно этим обусловлен знаковый строй любого национального орнамента и всех составляющих его элементов. Чтобы украшение могло выполнять свою магическую функцию, в него включались определенные символы, олицетворяющие те или иные космические силы. Символы создавались по каким-то сложным системам, образуя определенный узор. Расшифровка этих древних знаков позволяет утверждать, что человеку издавна были открыты многие секреты устройства мироздания: кроме того, сходные представления о строении мира отмечаются практически у всех архаических обществ, живших на разных континентах и лишенных возможности заимствования культур. Об этом свидетельствуют многие «сквозные» символы, общие для разных культур и народов. Таковы, например, символы «мирового дерева», трехуровневого строения мира, общие для самых отделенных друг от друга культур.

Очень многие символы, которые составляют декор на предметах, отмечены в культуре разных народов. Прежде всего, это знаки Солнца, Воды, Земли, Хлебных зерен, женские фигуры. Одним из самых распространенных и важных символов является Солнце, значение которого для жизни на земле оценивалось разными народами. При всем многообразии принятых для него обозначений они отличаются определенным единством: круг, крест и их различные сочетания.

Согласно представлениям древних, мир существует благодаря взаимодействию трех основных уровней: верхнего, среднего, нижнего. Эти представления находили свое символическое выражение в устройстве быта и отдельных вещах. Например, в конструкции русской избы три обыкновенных яруса выделяются очень четко, причем каждому из них соответствует своя символика. Дом в целом как бы уподобляется человеческому лицу.

Средний ярус – клеть – предназначается для обитания человека. Здесь находятся окна (от слова «око»). На окнах узорные наличники. Верхняя часть – крыша – отделяется от средней с лицевой стороны специальной доской; а часть передней стены между клетью и скатами крыши – чело (т.е. лоб). Именно на нем располагались специальные деревянные рельефы – круги или полукруги с расходящимися от центра лучами, которые представляют собой

символы Солнца. Коньки на крышах русских изб символизируют небесный огонь. Верхняя часть дома – крыша – связывается с небесными силами. Нижняя часть дома – подклеть – располагается под полом и является вместилищем подземных духов, которые наряду с земными и небесными силами играли свою роль в охране жилища, в поддержании жизни и здоровья людей и домашнего скота.

Значима была не столько каждая сила по отдельности, сколько их единство. Именно по этому те же три яруса выдерживались в оформлении окон наличниками. Три яруса также можно выделить в оформлении костюма. Убедительно в этом смысле выглядит русский женский праздничный наряд. Верхняя часть – головной убор – символизирует небесную силу. Часто это отражалось в названиях: например слово «кокошник» происходит от «кокошь» (курица, т.е. птица); в некоторых местах носили головной убор под названием «сорока» и т.д. Формой головные уборы напоминали образ полусолнца или полумесяца, часто с лучами, украшались они золотой или серебряной вышивкой, драгоценными камнями, бисером и сверкали, подобно небесному светилу. Вышивка и украшения складывались в специальные узоры, составленные также из «небесных» знаков.

Одежда щедро отделялась вышивкой, в которой по традиции на строго определенных местах располагались соответствующие знаки: в самом низу, по подолу шли элементы, символизирующие землю, знаки распаханного поля (ромбы и точки). В следующем ряду могло быть изображение древа жизни или женская фигура – богиня плодородия с воздетыми к небу руками; по бокам располагались изображения птиц или магических животных. Одежда дополнялась специальными украшениями, которые выполнялись по строгим канонам. С головного убора, словно потоки небесного дождя, струились длинные нити подвесок. Они соединяли небо и землю. Ритм, который обязательно использовался в декоре, сам по себе обладал защитной силой.

Неслучайным был и выбор цветовых сочетаний. Чаще всего исполнялась красная вышивка по белому полю, при этом красный цвет символизировал мужское начало, а белый – женское. В народном представлении любовь и брак, последующая семейная жизнь были также связаны с образами огня и земли, а муж и жена их олицетворяли, белый цвет в древности понимался как «сияющий белизной» и сравнивался со светом, но не отраженным, а излучаемым изнутри, т.е. обозначал светоносность предмета. Одним из его символов была льняная холстина с ровной серебристой поверхностью. В народной поэзии эта ткань сближалась с ровной, нетронутой землей и с порой девичества. Вспаханное же поле, как и сшитая из холстины рубашка, была лирическим образом женщины. Красный «жаркий» цвет символизировал не только солнце, но и небесный огонь. Изображенное на переднике «бабы» ог-

ненно-красное солнце словно согревает распаханное поле с зернами яровых посевов.

Н.М. Коньшева отмечает: «Все это красноречиво свидетельствует о том, что в народной культуре отражалось очень четкое понимание действительного единства мироздания: единства Слова, Мысли и Действия. Интересно, что с позиции современного знания, правильность такого мышления все больше и больше подтверждается. В частности, открываются не известные ранее виды природных энергий, скажем, биологическую энергию и энергию мысли наши предки, безусловно, использовали в своих обрядах. Ныне все большее число ученых стараются обратить наше внимание на то, что информационное пространство Вселенной едино: все, о чем мы мыслим, что производим, делаем, никуда не исчезает, не уничтожается, а как раз и составляет это поле и в конце концов определяет нашу жизнь» [2].

Литература

1. **Коньшева, Н.М.** Методика трудового обучения младших школьников. Основы дизайнобразования: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н.М. Коньшева. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 192 с.
2. **Лихачев, Д.С.** Прошлое – будущему / Д.С. Лихачев. – Л., 1985.
3. **Сокольникова, Н.М.** Изобразительное искусство и методика его преподавания в начальной школе / Н.М. Сокольникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.

КАК СДЕЛАТЬ ОБУЧЕНИЕ ПЕРСОНАЛА ЭФФЕКТИВНЫМ МЕТОДОМ УПРАВЛЕНИЯ ТРУДОВЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

КУЛЬКОВА И.А.

г. Екатеринбург, Уральский государственный экономический университет

Решающим фактором победы организации в конкурентной борьбе является хорошо обученный, высококвалифицированный и мотивированный к труду персонал. Если не инвестировать средства в развитие своих работников, то отдача от человеческих ресурсов с каждым годом уменьшается. Обучение персонала значительно облегчает проведение внутрифирменных изменений и реорганизаций, введение инноваций позволяет добиваться желаемых изменений, снижать высокую текучесть кадров, моделировать трудовое поведение работников.

Вопросы управления трудовым поведением чрезвычайно сложны, так как трудовое поведение является внешним проявлением внутренних интересов, мотивов, установок и ценностных ориентаций личности. Некоторые уче-

ные сводят возможности управления поведением работника только к мотивации труда. Однако такое понимание кажется нам несколько упрощенным.

Управление трудовым поведением работников, как и управление любым другим процессом, включает, по нашему мнению, функции прогнозирования, организации, мотивации и контроля. Каждой из этих функций присущи различные методы управления, такие, как профориентация, изучение психотипов работников, обучение, формирование команд, распределение заданий между исполнителями, стимулирование труда, оценка персонала и результатов труда. Из перечисленных методов управления мы считаем обучение одним из важнейших методов, так как в процессе обучения у молодых людей формируются нравственные идеалы, стереотипы поведения, взгляды на отношения в окружающем мире.

Обучение оказывает влияние на результаты деятельности всей организации. Недостаток у работника знаний и навыков, необходимых для успешной работы, снижает эффективность труда, удовлетворенность работой, повышает уровень энергетических затрат и количество стрессов на работе. Развитие техники, усложнение оборудования, повсеместное внедрение новых форм организации труда и производства, расширение ассортимента требуют наличия адекватных знаний и навыков у работников, которые возможно получить только в процессе систематического обучения персонала.

Несмотря на перечисленные достоинства обучения, не все руководители понимают важность обучения персонала, часто это происходит из-за ранее допущенных ошибок в организации обучения, неправильно выбранных форм и методов обучения. Руководитель является ключевой фигурой в организации внутрифирменного обучения. Перед руководителями организаций стоят задачи определения потребности в обучении своих подчиненных, направления на обучение и оценки результатов обучения. Кроме того, руководители часто выступают в роли учителей, осуществляя обучение в процессе выполнения ежедневных управленческих функций, подавая пример своим поведением, т.е. выступая в качестве ролевых моделей. Эта особенность обучения приобретает особое значение в небольших фирмах, где нет специализированного подразделения, занимающегося обучением персонала.

Когда руководитель решает, что его работникам необходимо обучение, первая проблема, с которой он сталкивается, – это выбор формы обучения, т.е. решение, где обучать: в организации или вне ее?

Выбор между собственными учебными программами, подготовленными и разработанными в самой организации, и внешними программами не всегда прост. С одной стороны, компания гораздо лучше контролирует содержание и формат собственных программ, в случае необходимости они легче могут вносить изменения, добавления в программы, разработанные своими силами. Такие программы позволяют более тесно увязать процесс и результаты

обучения с интересами организации, ее целями и стратегией. Сегодня многие крупные фирмы проводят обучение и тренинги своими силами. С другой стороны, если работники посещают курсы или семинары, организуемые вне организации, то это открывает перед ними новые возможности взглянуть на свою работу и свою компанию в более широкой перспективе. Часто обучение вне компании дает обучающимся возможность установить достаточно тесные контакты с представителями родственных организаций, поделиться собственным опытом и перенять удачные находки и успешный опыт своих коллег.

Обучение вне организации дает максимальный эффект лишь тогда, когда его содержание тесно увязано с целями и стратегией организации-заказчика, когда его результаты востребованы. Обучение не должно ограничиваться передачей работникам знаний и навыков, поскольку в процессе обучения работникам передается также информация о текущем состоянии дел в компании, развивается понимание перспектив организации, повышается уровень трудовой мотивации, приверженности работников своей фирме.

Довольно часто приходится сталкиваться с тем, что руководство организации, заказав обучение учебному центру, формулирует задачи, которые, по его мнению, должны быть решены в ходе обучения, в самом общем и неопределенном виде: «Хотелось, чтобы люди «встряхнулись», «освежили» свои знания», исходя при этом из того, что обучение в любом случае даст какую-то отдачу, потому что от учебы, «кроме пользы, вреда не будет».

Однако иногда обучение может быть и бесполезным. Бесполезные программы обучения вместо того, чтобы обучать работников, давать им новые знания и развивать у них новые навыки, развлекают их или отвлекают от дела, не помогая организации решать стоящие перед ней задачи. Обучение работников, не увязанное с организационными целями, для использования результатов которого не создано условий, рискует превратиться в пустую трату времени и денег. А иногда обучение может принести даже определенный вред. Да и сами работники меньше ценят то обучение, результаты которого они не могут использовать в своей работе. Лучшие западные центры обучения сами иницируют более тесную увязку содержания обучения и целей компании-заказчика [1].

К сожалению, далеко не всегда содержание учебных программ полностью отвечает интересам организации. Компании часто проводят обучение своего персонала, не получая от этого должной отдачи. Это случается по следующим причинам.

1. Руководство может ошибочно считать, что с недостатками и проблемами в работе персонала (низкое качество, низкая производительность и т.п.) можно справиться с помощью обучения. Обучению при этом не предшествует анализ причин плохой работы, не предусматриваются меры, помогающие обеспечить востребованность результатов обучения. Без такой подготовки-

тельной работы обучение утрачивает направленность на достижение поставленных целей и не вносит должного вклада в повышение эффективности профессиональной деятельности лиц, прошедших обучение.

2. В ходе обучения работники вынуждены изучать тот материал или обучаться таким навыкам, которыми они уже владеют. Такая ситуация возникает, если при формировании учебных групп не учитывается уровень образования или профессиональной подготовки слушателей и в одну группу попадают новички и опытные работники, люди с разным образовательным уровнем.

3. Работников обучают по учебным программам, уже утратившим свою актуальность, или обучение проходит по популярным в данное время и широко рекламируемым программам, которые слабо связаны с потребностями организации.

4. Низкая отдача от обучения может быть связана также с тем, что многие специалисты, занимающиеся обучением персонала, не анализируют эффективность проводимого обучения и не делают выводов из допущенных ранее ошибок.

Ошибки в выборе содержания учебных программ приводят к тому, что руководители могут считать средства, потраченные на обучения, пустой тратой. Кроме того, они опасаются, что сразу после обучения работник уволится из организации. Действительно, наличие обучения является мощным мотиватором к труду, когда же обучение успешно завершено, для сохранения вновь обученного работника необходимо использовать другие стимулы: повышение заработной платы, должностной рост и т.п. Для работника, прошедшего обучение, важно также, чтобы результаты обучения были востребованы в работе в организации.

Чтобы мотивировать слушателей на более полное использование в своей работе знаний и навыков, полученных в результате учебы, используют отчеты участников о пройденном обучении, письменные работы, рефераты по пройденным темам или другие формы самостоятельной работы, закрепляющей и углубляющей полученные знания. Посылая какую-либо категорию работников на обучение вне организации, следует также предусмотреть определенные изменения в их работе по завершении обучения. Это не обязательно должно быть повышение в должности; руководство может поручить работникам, прошедшим курс обучения, более сложные задания или самостоятельные проекты, дающие возможность использовать приобретенные знания и применить усвоенные навыки на практике.

Таким образом, в современном быстроменяющемся мире обучение персонала можно рассматривать в качестве эффективного средства повышения конкурентоспособности организации, мощного мотиватора высокопроизводительного труда и действенного метода управления трудовым поведением

работников. Наибольший эффект для управления поведением дает систематическое внутрифирменное обучение, содержание которого тесно увязано с целями компании-заказчика.

Литература

1. **Магура, М.И.** Обучение персонала как конкурентное преимущество / М.И. Магура, М.Б. Курбатова // Управление персоналом». – 2004.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «АНАТОМИЯ И ФИЗИОЛОГИЯ»

СЕРЕБРЯКОВА З.Ю.

г. Новороссийск, Краснодарский край, Новороссийский медицинский колледж

Присоединение России к Болонской декларации в октябре 2003 года влечет за собой пересмотр содержания, методов и методик образования, связанный с переходом от технологического типа образования, влекущего за собой «знаниевую парадигму» и предметоцентристский подход к «умениевой парадигме» и «компетентностному подходу». В данных условиях преподаватель должен владеть методологией науки, современной педагогической технологией осуществления образовательного процесса с соблюдением как традиционных, так и новых дидактических принципов (современность, жизненность, логическая стройность, структурированность).

Весьма важно осуществление многофакторного подхода к усвоению учебного материала, перенесение акцента с технической стороны учебного процесса на развитие личности. Самое главное – смоделировать способ изучения материала, способ получения знаний, чтобы с его помощью каждый обучающийся усвоил необходимые ему фактические сведения.

Роль преподавателя в меньшей степени должна быть связана с информационной функцией, но должна состоять в управлении учебной деятельностью обучающихся. Учитывая то, что образование должно быть мобильным, т.е. успевать за быстро развивающимися наукой и технологиями, педагог, реализуя учебную программу, определяет общую цель системы уроков и других форм организации обучения и каждого учебного занятия: усвоение научных приемов, способов и действий.

Необходимость освоения студентами большого объема материала за сравнительно короткий срок ставит перед преподавателями дисциплины «Анатомия и физиология» проблему поиска инновационных технологий и методик, с помощью которых максимально облегчается решение данной задачи. И здесь не обойтись без использования методов опорных конспектов, которые

должны соответствовать ряду условий: простота для понимания, легкость для прочтения, что достигается использованием различных символов, знаков, выделением наиболее важных частей информации цветом, шрифтом, необычным расположением на листе. Учитывая необходимость наличия не только информативной базы, но и закрепительной, мы стараемся, используя внеаудиторную работу студентов, привлекать их к разработке кроссвордов, чайнвордов, созданию тестовых заданий, терминологических словарей.

Оптимизация образовательного процесса достигается учетом социально-психологических и личностных качеств студентов, развитием образовательной и самообразовательной активности обучаемых. Актуализация личностно-ориентированного подхода в обучении создает приемлемые условия для перехода от знаниевой парадигмы образовательного процесса к умениевой парадигме, в результате чего основная нагрузка при изучении дисциплины ложится на мышление, а не на память. Обучающийся оказывается в состоянии активного творчества, открывая и изобретая то, что до него было открыто. Таким образом достигается поступательное развитие личности: вначале – исполнительная, затем – активно-исполнительная, далее – активно-самостоятельная, наконец – творчески самостоятельная.

На своих занятиях мы стремимся способствовать развитию у студентов высокого уровня мотивации достижения и укреплению мотива стремления к успеху. Используются все типы взаимодействия со студентами: опека, наставничество, партнерство, сотрудничество. Мы ставим целью сделать ощущение успеха неотъемлемой частью учебной деятельности, что, безусловно, способствует эффективности развития отношения сотрудничества в мотивации учебной деятельности студента.

В ходе учебного процесса преподаватели концентрируют усилия на формирование внутренней (познавательной) мотивации, обеспечивая трансформацию общеобразовательных и профессиональных мотивов учения, постоянно контролируют степень сформированности профессиональной составляющей мотивационной сферы студентов и вносят необходимые коррективы в компоненты образовательного процесса.

Все перечисленные инновационные технологии повышают успеваемость студентов, способствуют росту интереса к изучению анатомии и физиологии, позволяя достичь целей практического, образовательного, воспитательского и развивающего компонентов обучения.

МЕТОД БИОЛОГИЧЕСКОЙ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ

СЕТЯЕВА Н.Н.

*г. Сургут, Ханты-Мансийский автономный округ,
Сургутский государственный педагогический университет*

Цивилизованность общества зависит, прежде всего, от того, как оно относится к тем, кто с течением каких-либо обстоятельств не способен самостоятельно выполнять элементарные бытовые и трудовые нагрузки, в первую очередь это касается людей с ограниченными возможностями, инвалидов и пожилых людей. Специалисты, непосредственно работающие с данной категорией, должны быть разносторонне подготовлены в вопросах реабилитации и адаптации, уметь находить индивидуальный подход к каждому занимающемуся, проявлять максимум внимания и понимания.

В учебном плане подготовки специалиста по специальности 022500 – Физическая культура для лиц с отклонениями в состоянии здоровья (адаптивная физическая культура) предусмотрено большое количество специальных дисциплин. Однако в век прогресса, благодаря достижениям науки и техники появляются все более новые методы и технологии оздоровительной реабилитации. Поэтому будущие специалисты должны быть подготовлены к предстоящей деятельности «в ногу со временем».

Немедикаментозные методы функционального и восстановительного лечения различных нарушений получают все более широкое распространение. Разработано много технических средств, позволяющих снимать физиологические сигналы с тела пациента.

Однако большинство подобных приборов характеризуются ограниченным участием больного в процессе лечения из-за отсутствия непрерывного контроля за изменением регулируемых физиологических параметров, т.е. исключается объективная оценка эффективности проводимого лечения. Обеспечить такой контроль позволяет метод биологической обратной связи (БОС), основанный на передаче пациенту с помощью сигналов внешней обратной связи информации о динамике управляемого параметра физиологической функции с оценкой ее правильности.

Приборы, контролирующие работу физиологических систем человека, можно условно разделить на три класса: носимые приборы, настольные приборы и компьютерные комплексы. Последние являются самым мощным инструментом для организации эффективного лечения различных заболеваний по методу биологической обратной связи. В мире выпускаются компьютерные комплексы, предназначенные, в основном, для проведения научно-исследовательских работ в этой области, а для лечения используются обычно порта-

тивные и носимые приборы. Такие приборы осуществляют только достаточно грубую регистрацию сигналов, поступающих с тела пациента, и являются скорее индикаторами, нежели измерительными приборами. Для точной регистрации биологических сигналов требуется аппаратура более высокого класса точности и дополнительная, достаточно сложная, математическая обработка полученных данных. Для этих целей и предназначены разработанные компьютерные комплексы, на которых и проходят курс обучения в количестве 38 часов студенты специальности адаптивная физическая культура.

Важной частью такого комплекса является блок сбора и преобразования информации, получаемой с различных датчиков, закрепленных на теле пациента. Прибор обеспечивает прием и первичную обработку физиологических сигналов, поступающих с тела пациента, а также передачу обработанных сигналов в ЭВМ для дальнейшей обработки в программах, реализующих методику БОС [3]. Что включает в себя понятие биологической обратной связи?

Биологическая обратная связь – это метод медицинской реабилитации, при котором человеку с помощью электронных приборов мгновенно и непрерывно предоставляется информация о физиологических показателях деятельности его внутренних органов посредством световых или звуковых сигналов обратной связи.

Первым практиком в использовании электромиографической БОС (ЭМГ БОС) все исследователи единодушно признают Эдмунда Джекобсона, одного из основателей современной теории управления стрессом, который в 1920-е годы разработал методику прогрессивной релаксации. Он был ограничен в своих действиях несовершенной аппаратурой, но, тем не менее, с помощью чрескожных электродов измерял мышечное напряжение и применял эти измерения для ускорения приобретения навыка соматической релаксации. Ему удалось дожить до широкого применения своей методики, в современных условиях использующей уже новейшую электронную аппаратуру.

В 50-х годах XX века возникла идея о возможности обучения управлению внутренними процессами. Появлению этой идеи способствовало новое осмысление результатов классических исследований великих русских физиологов, прежде всего, И.М. Сеченова и И.П. Павлова в области условно-рефлекторной деятельности. Теоретические обоснования метода БОС опираются, кроме того, на основные положения теории функциональных систем П.К. Анохина и др.

Прошли десятилетия, прежде чем появился метод, который на практике смог реализовать теорию сохранения и укрепления главной ценности – своего здоровья. Выяснилось, что, если человеку дать дополнительную, не предусмотренную природой, информацию о работе его органов и систем в доступной и наглядной форме, он становится способен включить механизмы

саморегуляции и целенаправленно использовать огромные функциональные возможности организма с целью сохранения и укрепления своего здоровья.

Практически безграничные резервы человеческого организма зачастую оказываются не востребованными. Как научить человека самостоятельно сохранять и укреплять свое здоровье – успешно бороться со стрессом, астмой, гипертонией, множеством заболеваний дыхательной и сердечно-сосудистой системы? Способы человечество ищет тысячелетиями. Один из них – дыхательные упражнения, составная часть йоги, гимнастики цигун и т.д. Такие упражнения требуют многих лет упорных тренировок. Но и в этом случае использовать полученные навыки для сохранения и укрепления своего здоровья могут лишь единицы [1; 2]. Поэтому и появилась идея обучить работе на аппарате БОС специалистов по адаптивной физической культуре, чтобы они могли использовать данный метод для укрепления своего здоровья и применить знания в процессе работы с людьми с ограниченными возможностями.

С помощью метода БОС у каждого человека можно надежно и быстро измерить и количественно определить его биологический возраст и уровень здоровья, а затем путем тренировки улучшить эти показатели. Даже при детском церебральном параличе применение метода БОС ведет к постепенному восстановлению двигательных функций. Укрепление мышц тазового дна по методу БОС дает просто удивительные результаты: резко улучшается качество сексуальной жизни и у мужчин, и у женщин, успешно решаются урологические и проктологические проблемы, исчезают без следа энурез и многие другие заболевания мочеполовой сферы. Ребенок, научившийся видеть по методу БОС, избежит многих расстройств и болезней зрения. Коррекция зрения очень полезна и взрослым.

Метод БОС, применяемый в управлении отдельными ритмами электрической активности головного мозга, приоткрывает нам тайны мозга и нормализует психику человека. На сегодня есть новый эффективный способ лечения больных алкоголизмом и наркоманией, опирающийся на все тот же метод БОС. Наконец, речь руководителей, священнослужителей, педагогов, логопедов, подготовленных методом БОС, обретает высочайшее качество, становится убедительнее и красивее. Болезненных симптомов от речевых перегрузок не будет никогда [4].

Таким образом, в заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть важность обучения специалистов в области реабилитации и адаптации новой оздоровительной технологии биологической обратной связи, так как начиная с 2000 года технология БОС стремительно развивается во многих регионах России в виде региональных комплексных программ оздоровления. Об этом говорит опыт таких городов, как Санкт-Петербург, Краснодар, Сургут, Большой Камень и др., где первые весьма ощутимые результаты массового оздоровления становятся видны уже через год.

Литература

1. **Вартанова, Т.С.** Применение метода БОС в практике зарубежного здравоохранения, социальной помощи и образования: Лекция / Т.С. Вартанова. – СПб., 2000. – 16 с.
2. **Вартанова, Т.С.** Очерк истории развития БОС как метода медицинской реабилитации: Учебно-методическое пособие / Т.С. Вартанова, А.А. Сметанкин. – СПб., 2003. – 19 с.
3. **Литке, А.С.** Универсальный входной блок для компьютерных комплексов биологической обратной связи: многоканальная регистрация и первичная обработка физиологических сигналов / А.С. Литке // Биологическая обратная связь. – 1999. – № 2. – С. 39.
4. **Сметанкин, А.А.** Средний уровень здоровья граждан России: у проблемы есть решение / А.А. Сметанкин // Здоровье России и биологическая обратная связь. – 2002. – № 2. – С. 4–11.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ТЕХНИЧЕСКОГО ЦИКЛА В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БОГДАНОВА М.В.

г. Невинномысск, Ставропольский край, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт

За последнее время система образования многих стран претерпела ряд существенных изменений. В большей степени они связаны с необходимостью разрешения серьезного противоречия – между традиционным темпом обучения и тенденцией постоянно увеличивающегося объема новых знаний. С целью разрешения этого противоречия стали появляться новые формы организации обучения, основанные на применении информационных технологий. В настоящее время для того чтобы успешно войти в рынок информационно-образовательных услуг, в вузах необходимо создавать и отрабатывать методики и способы внедрения и использования информационных технологий, так как без информатизации образования невозможно вхождение в Болонский процесс.

Мощность образовательной поддержки, которую вуз в состоянии оказывать при реальном внедрении информационных технологий, определяется не только и даже не столько текущим уровнем технической оснащенности, сколько степенью сбалансированности развития технических средств и интеллектуальных ресурсов, вовлеченных в процесс информатизации образования.

Гипертекстовые электронные учебники, Интернет-технологии, мультимедиа, методика интерактивного обучения, деловые игры и обучающие программы, профессиональный тренинг, технологии дистанционного обучения составляют далеко не полный перечень используемых в настоящее время образовательных технологий, объединенных термином «ускоряющие технологии обучения», стержнем которых является компьютеризация. Внедрение ускоряющих технологий обучения в образовательный процесс приводит к изменению качества образования: а) усилению роли самостоятельного обучения; б) освоению новых информационных технологий; в) использованию дополнительных образовательных ресурсов; г) подготовке преподавательских кадров, способных осуществлять учебный процесс на базе выбранных технологий. При внедрении ускоряющих технологий обучения в отдельном вузе целесообразно использовать системный подход к проектированию информатизации учебного процесса.

В компьютеризованных пособиях используются приемы, позволяющие реализовать тренировочные действия. Например, для приобретения навыка решения химических задач определенных видов (в частности, для расчета и анализа кривых титрования) разработаны программы, позволяющие получать графическое представление решений.

Аналитические измерения в водных растворах практически невозможны без учета процессов протолиза солей. Нами проведено математическое моделирование некоторых параметров протолиза. Полученные нами математические модели применены при составлении компьютерных расчетно-контролирующих программ. Выполняя разработанную преподавателем систему задач, вычислительную часть решения которых осуществляет компьютер, студент приобретает навык интерпретации решений и нарабатывает опыт формулировки и поиска подходящего решения. Количество задач, когда студент избавляется от выполнения формальных выкладок, может быть большим, что позволяет не только сформировать правильные подходы к выбору способов решений, но и закрепить навык в приемах их решения. Примером такого подхода к использованию компьютеров для совершенствования обучения химии в гуманитарно-технических вузах служит созданный нами на базе Невинномысского гуманитарно-технического института эффективный пакет программ, позволяющий просчитать теоретический результат, с максимальной точностью подобрать индикаторы до проведения эксперимента. Накоплен положительный опыт учебного применения указанного пакета.

В результате у студента создаются благоприятные условия для решения большого количества задач и выработки необходимых навыков в их решении.

РАЗДЕЛ 6

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И НОВЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРИ ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЛАСТИ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

РАДЕВСКАЯ Н.С.

*г. Санкт-Петербург, Институт повышения квалификации
специалистов профессионального образования*

Повышение квалификации слушателей на основе внедрения в обучение информационных технологий позволяет решить одну из важнейших задач информатизации образования – подготовку педагогических кадров образовательных учреждений, способных использовать в учебном процессе новые информационные технологии.

Отметим, что, с одной стороны, информационные технологии могут способствовать реализации педагогических технологий на уровне создания методических и дидактических материалов для обучения, учета результатов обучения. С другой стороны, содержание работы по использованию компьютера в образовании расширяется и обогащается в случае привлечения разнообразных педагогических технологий. Реализация, к примеру, проектного метода обучения требует целенаправленного поиска информации в Internet, оформления материалов на компьютере, выбора рациональных форм представления информации [1].

Труд педагогов, мастеров лицеев, колледжей, техникумов в современных условиях характеризуется необходимостью приспосабливаться к новым, усложненным условиям деятельности при резком увеличении потока информации. Наиболее характерны для педагогов информационный стресс, возни-

кающий в ситуациях информационных перегрузок, и эмоциональный стресс, возникающий под влиянием тревог, конфликтов с учащимися и коллегами, а также вызванный необходимостью осваивать в процессе повышения квалификации непрерывно усложняющиеся информационные технологии [2].

Серьезную проблему при обучении слушателей представляет собой высокий уровень напряженности, сложность интеллектуального труда, повышенная нагрузка на зрительный аппарат, психоэмоциональное, а также мышечное напряжение. Информационный и эмоциональный стресс зачастую являются патогенетическими факторами соматической и нервно-психической патологии (В.А. Доскин, Н.С. Кантонистова).

Уязвимость к неблагоприятным воздействиям социальной среды усугубляется наличием возрастных особенностей слушателей. Не секрет, что наблюдается тенденция старения педагогических кадров лицеев, колледжей, техникумов, институтов. Так, в 1997–1999 гг. преобладали сотрудники от 30 до 40 лет – 37 %, от 40 до 50 лет – 30 %, удельный вес сотрудников старше 50 лет – 14 %, преподавателей старше 60 лет – 3 %, молодежь (до 30 лет) – 16 %. По результатам анкетирования в 2003–2005 гг. возрастной состав слушателей следующий: сотрудники от 30 до 40 лет – 28 %, от 40 до 50 лет – 36 %, от 50 до 60 – 18 %, старше 60 лет – 8 %, от 20 до 30 лет – 10 %. Перенапряжение центральной нервной системы, связанное в первую очередь с переживанием отрицательных эмоций, тесно связано с началом какой-либо соматической патологии.

В процессе обучения проводилось анкетирование слушателей курса, которое выявило следующие характерные моменты и проблемы. Интересно на занятиях 72 % слушателям, иногда интересно – 26 %, не интересно – 2 % слушателей. Для 46 % слушателей интенсивность проведения занятий высокая, для остальных слушателей – средняя. Испытывают усталость во время работы на ПК – 36 %, иногда испытывают усталость – 46 %, не устают – 18 % слушателей. Постоянно используют в своей работе информационные технологии – 6 % слушателей, иногда используют – 28 % слушателей, остальные – не используют. Причем 10 % слушателей не планируют в дальнейшем работу на компьютере по разным причинам – отсутствие компьютера, отсутствие достаточных навыков работы на компьютере и т.п.

Преподавание требует от преподавателей и мастеров творчества, интенсивной умственной деятельности. Функциональное перенапряжение педагогов вызывает срыв адаптационно-компенсаторных механизмов, направленных на сохранение гомеостаза и выработку определенного адаптивного поведения. Помимо социальной и личностной дезадаптации, важное место в общей картине истощения адаптационных ресурсов занимают нарушения в психическом и соматическом здоровье. Поэтому так актуальны исследования со-

стояния здоровья преподавателей в условиях применения информационных технологий.

Литература

1. Intel «Обучение для будущего» (при поддержке Microsoft). – М, 2002.
2. Новые информационные технологии в учебно-воспитательном процессе профессиональной школы: Учеб. пособие / Н.С. Радевская [и др.]. – СПб., 2004.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

ИВАНОВ А.М.

*г. Самара, Областной институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования*

Развитие информационно-коммуникационных технологий имеет большое значение для модернизации всей сферы образования. Традиционные методы и средства обучения в современных условиях оказываются малоэффективными для повышения качества и объема образовательной деятельности, лишь информационно-коммуникационные технологии обеспечивают продвижение в данном направлении.

Изменение требований к образованию репродуцируется в задачу модернизации системы повышения квалификации, разработки новых форм и методов повышения квалификации. Анализ отечественных и зарубежных исследований и практики последипломного образования педагогов показал, что подготовка педагогов для динамичной профессиональной сферы не может быть осуществлена стандартными средствами, требуется оказание ему помощи в системе повышения квалификации.

Внедрение новых информационных и коммуникационных технологий на базе Интернет является одним из важнейших резервов повышения эффективности непрерывного образования и самообразования педагогических кадров. Сегодня применение Интернет-технологий в системе повышения квалификации педагогических кадров становится средством организации повышения квалификации. Специфика Интернет-технологий заключается в том, что они предоставляют пользователям громадные возможности выбора источников информации: базовая информация на серверах сети; оперативная информация, передаваемая по электронной почте; разнообразные базы данных ведущих библиотек, научных и учебных центров, музеев и др.

Развитие глобальной компьютерной сети Интернет открыло новые перспективы совершенствования мировой образовательной системы. Благодаря средствам новых информационных и коммуникационных технологий появилась новая технология обучения, а именно – дистанционное обучение. Новый социальный заказ повлиял на необходимость формирования гибкой распределенной системы непрерывного пожизненного образования, с помощью которой человек может иметь доступ к мировым ресурсам информации и базам данных, непрерывно в течение жизни повышать свои профессиональные навыки и которая позволяет ему быть профессионально мобильным и творчески активным.

Анализ работы образовательных учреждений, использующих технологию дистанционного обучения, показывает, что за счет мотивированного самообразования можно получить результаты более значимые по сравнению с аудиторной формой проведения занятий: лица, испытывающие потребность в получении новых знаний и имеющие доступ к качественным информационным ресурсам, могут учиться самостоятельно, даже если появляется необходимость получения дополнительных консультаций. Очевидно, что данная ситуация применима не только к вузовскому обучению, но в большей степени к системе повышения квалификации.

Многие исследователи акцентируют внимание на том, что Интернет позволяет не только изменить возможности работы с имеющейся информацией и тем самым облегчить организованный доступ к содержанию, необходимому для достижения конкретных образовательных целей, но и обеспечить эффективный коммуникативный процесс.

В системе дистанционного обучения используются следующие средства обучения: электронная почта; телеконференции по электронной почте; мэйл-серверы; электронные доски объявлений; телеконференции в оперативном режиме; электронные библиотеки; доступ к базам данных через электронную почту; голосовая почта; видеокассеты; электронные учебники; лазерные диски; трансляция лекций по телевидению; трансляция лекций по телевидению, с обратной связью по телефону; телеконференции. А.А. Андреев и В.И. Солдаткин считают, что список информационных средств в настоящее время включает 19 наименований, сгруппированных в группы по трем основаниям: аудио, видео, текст.

Используемые в качестве средств обучения информационные технологии целесообразно использовать на лекциях, семинарах, установочных занятиях, зачетах, экзаменах, консультациях, лабораторных работах и др. Средства Интернет-технологий по своим дидактическим свойствам активно воздействуют на все компоненты системы обучения (цели, содержание образования, организационные формы и др.) и позволяют ставить и решать более сложные и актуальные задачи.

Их осуществление позволит сформировать у обучающихся навыки грамотной работы с различного вида информацией, используя информационные и коммуникационные технологии; вовлечь каждого обучающегося в активный познавательный процесс; осуществлять свободный доступ к необходимой информации не только в информационных центрах своего образовательного учреждения, но и в центрах других стран; вести общение со сверстниками из других образовательных учреждений своего региона, других регионов страны и даже других стран мира; работать совместно в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, проявляя при этом определенные коммуникативные умения; формировать этику работы в телекоммуникационных сетях и др.

Электронная почта является одним из наиболее удобных и оперативных способов связи людей друг с другом. Электронная почта относится к средствам дистанционного доступа. А.А. Андреев и В.И. Солдаткин считают [1], что электронная почта может быть использована: а) для невербального общения участников педагогического процесса; б) педагогом при подготовке занятий, для консультации с коллегами, поиска материала в сети Интернет через FTP-серверы; в) обучающимися в системе ДО для получения необходимой содержательной учебной информации, для консультации с педагогом, при обмене информацией друг с другом; г) при проведении семинаров: по классической «вербальной» схеме в очной форме; по схеме семинар-взаимообучение, семинар-дискуссия; д) для проведения электронной лекции; г) для конструирования «виртуальных учебных классов».

Телеконференции позволяют получать на компьютере пользователя тексты сообщений, передаваемых участниками «конференции», находящимися на различных расстояниях друг от друга и могут служить основой для ведения групповой работы. Особенностью режима телеконференции является то, что она позволяет организовать публичное обсуждение различных проблем, устроить обмен мнениями по определенной научной тематике. Работа возможна как в режиме реального времени, так и произвольного во времени доступа. Телеконференции являются мощным педагогическим и психологическим средствами обучения и могут с успехом применяться в любом типе образовательного учреждения дистанционного обучения.

Видеоконференции могут быть применены для индивидуальных консультаций, проведения семинаров и дискуссий, обсуждения отдельных сложных вопросов изучаемого курса. Современные компьютерные сети предоставляют возможность организации сеансов видеосвязи. Видеоконференция позволяет проводить не только групповую работу с большим числом обучающихся, но и обеспечивает возможность совместного управления экраном компьютера: создание чертежей и рисунков, одновременную корректировку их с помощью светового пера, предъявление и передачу фотографического и рукописного материала. Кроме того, эта технология может быть использована

для проведения обзорных лекций и для учебных и коллективных обсуждений итогов курсов и образовательных программ. Вышеназванные дидактические свойства видеоконференции позволяют реализовать в педагогическом процессе следующие виды организационных форм обучения: лекции, семинары, контрольные мероприятия, виртуальные группы взаимопомощи и др.

С развитием Web-серверов сети Интернет у пользователей появилась возможность связываться с удаленными компьютерами, находящимися в других странах. С помощью Web-сервера осуществляется распространение разного вида содержательной учебной информации; организуется групповая работа в сети; предоставляется возможность интерактивного взаимодействия обучающегося с дидактическим обеспечением дистанционного обучения, обеспечивается работа пользователя в локальной сети образовательного учреждения.

Необходимо обратить внимание на тот факт, что педагогической основой всех средств обучения является содержание учебной дисциплины. Сами средства информационных и телекоммуникационных технологий являются только лишь его носителями, своего рода «презентаторами» для обучающегося. Состав и характеристики этих средств стремительно меняются.

Литература

1. **Андреев, А.А.** Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин. – М.: Изд-во МЭСИ, 1999.

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

СЕЛЕЗНЁВА М.Б.

*г. Екатеринбург, Уральский государственный университет
им. А.М. Горького*

В современном мире, более чем в какие-либо исторические эпохи, самым значимым и постоянным фактором являются перемены.
Р. Уотермен

Решение вопросов повышения качества образования связано с использованием новых образовательных технологий, основывающихся на разработке моделей учебной деятельности, использования проектных методик с позиций компетентностного подхода, педагогики сотрудничества. Проблема реализации компетентностного подхода в учебно-воспитательном процессе российской общеобразовательной школы решается путем разработки пере-

довых методик и внедрения инновационных технологий обучения.

Информационные и коммуникационные технологии дают уникальные возможности для эффективного решения актуальных проблем образования, в числе которых контроль и оценка знаний, умений учащихся и учителей.

Изменения в сфере образования до недавнего времени мало касались вопросов ответственности педагога за результаты собственной профессиональной деятельности. В традиционно сложившейся системе образования педагог сам оценивал результаты обучения и по этим результатам оценивался он сам. В рамках модернизации образования эту ситуацию принципиально меняет переход к независимой экспертизе результатов педагогического труда. Централизованное тестирование и Единый государственный экзамен вводят в процесс аттестации процедуры формального измерения и оценки результатов обучения, как учащихся, так и учителей.

Исходя из понимания того, что не все в педагогическом процессе можно измерить, согласно Концепции модернизации российского образования, то, что измеримо, должно быть объективно оценено. Решение проблемы лежит на пути применения различных контрольно-измерительных материалов и процедур, фиксирующих уровень обученности учащихся, например активное использование тестовых технологий в образовательном процессе и в ходе итоговой аттестации.

Современное образование выступает в качестве новой социокультурной технологии, способствующей решению социальных и экономических проблем. В этих условиях необходима соответствующая социокультурная база, имеющая адекватные программы, позволяющая осуществлять выбор форм и содержания обучения. В настоящее время в учебные планы школ включают элективные курсы «Мой выбор – жизненный успех», «На пути к цели».

Однако новое содержание и технологии должны предлагаться школьникам одновременно с новыми формами и методами учебной деятельности, учитывающими их собственные предпочтения. Так, проведенное среди учащихся 9–11 классов общеобразовательных учреждений города Екатеринбурга исследование по вопросу предпочитаемых источников информации выявило, что на первое место ими поставлен Интернет, на второе – школьные занятия. Поэтому важным направлением деятельности общеобразовательных учреждений становится создание на их базе современных информационно-образовательных центров.

Использование информационных технологий является качественно новым подходом к обучению, позволяющим формировать умение самостоятельно приобретать знания и развивать интеллектуальный потенциал обучающихся. Компьютерные технологии, являющиеся составляющими информационных технологий, дают возможность сочетать проблемное и ситуационное моделирование, игровые формы, вариативность и альтернативность в

решении конкретных задач, контролировать полученные знания, активизировать познавательную деятельность обучающихся, организовывать их самостоятельную творческую работу.

Информационные технологии, как способы получения, передачи, кодирования, обработки и воспроизведения информации с использованием технических средств информатизации, обладают не только потенциалом для обогащения знаниями, но и развития умений, в том числе творческих. Так, применение компьютерных технологий возможно при составлении проектов. Использование возможностей компьютера на занятиях значительно облегчает понимание материала, способствует более глубокому усвоению той или иной темы, позволяет осуществлять связь и самоконтроль в интерактивном режиме. При этом существенно меняются функции учителя, они состоят не только в контроле, но и в консультировании, координировании работы школьников.

Стремясь повысить качество образования, педагогический коллектив Муниципального общеобразовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 6 г. Екатеринбурга с 2004 года начал работать по теме «Развитие информационно-образовательных ресурсов школы». Для реализации этой цели педагоги прошли компьютерные курсы повышения квалификации INTEL «Обучение для будущего». Проекты, составленные педагогами, были представлены и обсуждены на педагогическом совещании по эффективному использованию информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательном процессе. Освоение учителями новых педагогических технологий, в частности проектно-исследовательских, значительно повысило качество обучения. Педагоги учат работать учащихся над учебным проектом, где особое внимание уделяется развитию познавательных интересов, индивидуальных потребностей учащихся, проводящих свои собственные исследования. В процессе разработки проекта формируется учебно-методический пакет, состоящий из информационных, методических и дидактических материалов для последующего использования на уроках и во внеурочное время. Так обогащается научно-методический комплекс школы.

К сожалению, к проектам данного уровня приходится привлекать в основном тех учащихся, у которых дома есть компьютер, так как в школе возможности для реализации проектов пока минимальны.

Для достижения высоких результатов в обучении невозможно использовать только когнитивные, интерактивные педагогические технологии, направленные на усвоение школьниками предметных знаний, умений, навыков. Компетентностная ориентация учебно-воспитательного процесса требует использования и адекватных ей педагогических технологий. Нам представляется, что наиболее значимыми из них могут стать личностно-развивающие воспитательные технологии. К ним мы относим технологии самоуправления в процессе социально-профильного обучения, целью которых является приоб-

речение школьниками опыта коллективной деятельности, становление социальной активности и зрелости, развитие организаторских способностей.

Целью использования личностно-ориентированных воспитательных технологий является развитие личностных структур (сознания, ценностей, отношений), способностей к выбору, рефлексии, самоуправлению, саморегуляции, субъектных свойств обучаемых, таких, как автономность, самостоятельность, а результатом – становление целостного человека.

На современном этапе развития образования инновационные процессы затронули различные сферы, в том числе и систему повышения квалификации. Поиск новых подходов в системе послевузовского образования ведется в различных направлениях: в содержании, технологиях, формах организации работы с педагогами от школьного уровня до регионального, в образовательном процессе повышения квалификации в соответствующих Центрах. Профессиональное компетентностное развитие педагога – это процесс сложный, длительный, многоэтапный. Он обусловлен необходимостью преодоления многочисленных разноплановых адаптационных проблем профессиональных затруднений, возникающих в процессе профессионального становления. В настоящее время, когда в обществе меняются парадигма и приоритеты, предполагающие ориентацию на достоинство личности, «замену бессмысленного обучения на осмысленное» (К. Роджерс) в образовании осваивается новая личностно-центрированная модель обучения. В традиционной педагогической модели общего образования обучаемые ориентируются на приобретение знаний в готовом виде и умений. Совместная деятельность учащихся и педагогов осуществляется лишь частично: на этапе диагностики и реализации процесса.

Организация процесса образования в постпрофессиональный период определяется потребностью реализовать компетентностный подход, актуализация значимости формирования и развития у педагога ценностного опыта решения жизненных и профессиональных проблем, выполнения функций и социальных ролей. Основой организации процесса в связи с этим становится индивидуализация обучения, преследующая конкретные цели каждого обучающегося.

Использование передовых технологий позволяет повысить качество обучения, так как активизирует самостоятельные исследования педагогов, востребует их творческие способности.

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В СФЕРЕ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

ТАГИРОВА З.К.

*г. Альметьевск, Республика Татарстан,
Филиал Института экономики, управления и права*

Смена исторических эпох определяется
сменой коммуникационных технологий.

Герберт Маршалл Маклюэн

В конце XX в. человечество вступило в стадию развития, получившую название постиндустриального или информационного общества, а тезис известного исследователя массовых коммуникаций. М. Маклюэна, приведенный в качестве эпиграфа, получил новое подтверждение. Информационные и коммуникационные технологии, по сути, расширяют границы таких фундаментальных понятий, как знание и язык.

Представление о важнейшей функции языка, получении и передаче с его помощью знания сложилось исторически: язык – специфическая система связи, или коммуникации. Помимо языка для поиска и получения знаний, их хранения и передачи человек искал и находил дополнительные средства, которые оказывали значительное, подчас революционное, влияние на жизнь общества. Письменность, печатный станок, телефон, телевидение и, наконец, сеть Internet – вот наиболее впечатляющие вехи эволюции в передаче знаний.

Суждение «Мы живем в век информации и коммуникаций» не совсем верно, поскольку и информация, и коммуникации были всегда, но постиндустриальное общество уникально тем, что его характеризует исключительно быстрое развитие информационных и коммуникационных технологий, а их возможности становятся беспрецедентными для развития человека, для эффективного решения многих профессиональных, экономических, социальных и бытовых проблем. Грамотно, умело распорядиться этими возможностями смогут лишь те члены общества, которые будут обладать необходимыми знаниями, позволяющими ориентироваться в новом информационном пространстве. Сохраняя свою самобытность, они будут использовать преимущества глобализации, когда люди, живущие в разных городах и странах, на разных континентах, благодаря легкости и оперативности коммуникаций могут работать над одним целостным проектом, вести совместные исследования и оперативно обмениваться результатами. Речь идет об изменении содержания образования, об овладении информационной культурой – одним из слагаемых общей культуры, понимаемой как высшее проявление образованности, включая личностные качества человека и его профессиональную компетент-

ность. Заметим, что понятие «культура» трактуется по-разному. Но при всех различиях наиболее существенными ее атрибутами признаются глубокое, осознанное и уважительное отношение к наследию прошлого, способность к творческому восприятию и преобразованию действительности в той или иной жизненной сфере.

В контексте такого понимания культуры сегодня для становления преподавателя как личности просто необходимо его приобщение к информативно-коммуникативным возможностям современных технологий, овладение подлинной информационной культурой, которая открывает ему и его студентам путь к достижению одной из главных целей образования: от диалога людей и культур через выявление и развитие творческого потенциала личности прийти к взаимообогащению и продуктивному взаимодействию человеческих сообществ.

Современные информационные и коммуникационные технологии, созданные отнюдь не для нужд системы образования, ведут к подлинной революции в образовании. Мы уже стали свидетелями того, как система образования встраивается в сетевой мир, где уже прочно заняли свое место средства массовой информации, реклама, банковская система, торговля и т.п. Это естественный путь, которому нет альтернативы. Первенство в практическом внедрении сетевых технологий здесь принадлежит высшему образованию (например, в открытом, дистанционном образовании). В то же время высшие учебные заведения сталкиваются в своей работе с определенными противоречиями, практически неразрешимыми в рамках их современной структуры.

В качестве примеров таких трудностей можно привести следующие:

- рост информации, тем или иным образом определяющей содержание образования, несовместим с ограниченным временем обучения;

- вузам отводится роль одного из главных хранилищ традиций и научного наследия, а это вступает в противоречие с тем обстоятельством, что вузы должны находиться на переднем крае науки и использовать в обучении ее новейшие достижения. Однако при том, что традиционные формы обучения уже исчерпывают себя, ограничены и возможности современных технологий, в том числе информационных;

- также противоречиво положение о том, что высшие учебные заведения призваны вести широкую подготовку специалистов, соблюдая общие требования соответствующих государственных стандартов, но при этом обеспечивая учебно-воспитательный процесс с учетом индивидуальных особенностей и возможностей студентов;

- высшие учебные заведения дают образование людям, уже сделавшим свой выбор, и поэтому предполагается их сознательное отношение к получению знаний. Однако на практике это оказывается далеко не так, и требуется вариативный подход к организации учебно-воспитательного процесса.

От современного высшего учебного заведения требуется внедрение новых подходов к обучению, обеспечивающих развитие коммуникативных, творческих и профессиональных навыков учащихся на основе потенциальной многовариантности содержания и организации учебно-воспитательного процесса. Такие подходы должны не заменить, а значительно расширить возможности имеющихся традиционных технологий обучения.

Мировой опыт свидетельствует о том, что решение проблем образования начинается с профессиональной подготовки педагогов. Без качественного роста педагогического профессионализма мы будем обречены оставаться в прошлом. В связи с этим необходима основательная подготовка в сфере современных информационных и коммуникационных технологий. Педагоги нового поколения должны уметь квалифицированно выбирать и применять именно те технологии, которые в полной мере соответствуют содержанию и целям изучения конкретной дисциплины, способствуют достижению целей гармоничного развития учащихся с учетом их индивидуальных особенностей.

Таким образом, содержание образования, обогащенное применением информационных и коммуникационных технологий, с которыми связывают получение таких ключевых компетенций, как социальная, коммуникативная, информационная, когнитивная и специальная, станет намного глубже и осмысленней при выполнении следующих условий:

- создание реальных условий для подготовки кадров, способных принять активное участие в реализации федеральных и региональных программ информатизации образования;

- значительное повышение уровня профессионального и общегуманитарного взаимодействия преподавателей и студентов благодаря возможности выполнения совместных проектов, в том числе и телекоммуникационных;

- появление качественно новых условий для реализации творческого потенциала студентов за счет расширения возможностей традиционных библиотек и лабораторий вуза благодаря доступу к электронным библиотекам и виртуальным лабораториям, к научным, учебным и другим культурно и социально значимым ресурсам сети Internet;

- повышение эффективности самостоятельной работы студентов с традиционными и электронными ресурсами благодаря развитым системам для самоконтроля и поддержки обратной связи с преподавателем;

- реализация непрерывного открытого образования, когда студенты смогут принимать самое активное участие в организации процесса обучения, выбирая курсы, доступные в любое время благодаря телекоммуникациям.

Выполнение перечисленных условий будет способствовать достижению основной цели модернизации образования – улучшению качества обучения, увеличению доступности образования, обеспечению потребностей гармоничного развития отдельной личности и информационного общества в це-

лом. Соответствующая подготовка очень важна еще и потому, что именно преподавателям отводится решающая роль в проектировании и содержательном наполнении создаваемой на базе технологий Internet информационной образовательной среды России, основное назначение которой – сделать доступным и востребованным национальный научный, культурный и образовательный капитал.

ПРОБЛЕМЫ ГЛОБАЛЬНОЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА И ЗАДАЧИ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

ШНЕЙДЕР Е.М.

г. Невинномысск, Ставропольский край, Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт

Современный период развития цивилизованного общества характеризуется развитием процесса информатизации. Информатизация общества – это глобальный социальный процесс, особенность которого состоит в том, что доминирующим видом деятельности в сфере общественного производства является сбор, накопление, продуцирование, обработка, передача и использование информации на основе современных средств микропроцессорной и вычислительной техники, а также на базе разнообразных средств информационного обмена.

Информатизация общества обеспечивает:

- активное использование постоянно расширяющегося интеллектуального потенциала общества, сконцентрированного в печатном фонде, в научной, производственной и других видах деятельности;
- интеграцию информационных технологий с научными, производственными, инициирующую развитие всех сфер общественного производства, интеллектуализацию трудовой деятельности;
- высокий уровень информационного обслуживания, доступность любого члена общества к источникам достоверной информации, визуализацию представляемой информации, существенность используемых данных.

Применение открытых информационных систем, рассчитанных на использование всего массива информации, доступной в данный момент обществу в определенной его сфере, позволяет усовершенствовать механизмы управления общественным устройством, способствует гуманизации и демократизации общества, повышает уровень благосостояния его членов.

Процессы, происходящие в связи с информатизацией общества, способствуют не только ускорению научно-технического прогресса, интеллектуализации всех видов человеческой деятельности, но и созданию качественно

новой информационной среды социума, обеспечивающего развитие творческого потенциала индивида.

Информатизация в широком смысле слова представляет собой процесс перестройки в жизни общества на основе все более полного использования достоверного, исчерпывающего и своевременного знания во всех общественно значимых видах человеческой деятельности. Этот процесс включает в себя перестройку орудийной основы человеческой деятельности в различных предметных областях на основе повсеместного распространения новых информационных технологий.

Человек «информационного» общества должен: 1) иметь возможность доступа к базам данных и средствам информационного обслуживания; понимать различные способы и формы представления данных; знать о существовании общедоступных источников информации и уметь ими пользоваться; 2) уметь оценивать и обрабатывать имеющиеся у него данные с различных точек зрения; 3) уметь пользоваться техниками анализа статистической информации; 4) уметь использовать имеющиеся данные при решении стоящих перед ним задач.

Информатизация сопровождается бурным внедрением компьютерной техники во все сферы человеческой деятельности и развитием систем связи, приводящим к созданию машинно-информационной среды и ускорению обрачиваемости знаний. Этот процесс инициирует радикальные изменения в структуре общественного производства. Это означает, что в течение трудовой жизни большинству участников общественного производства предстоит неоднократно менять свою квалификацию, пополнять свои знания, осваивать новые виды деятельности.

В ближайшие десятилетия ведущими факторами научно-технической революции останутся интеллектуализация и гуманизация труда, совершенствование его технической базы, расширение индивидуальных возможностей, повышение личной значимости и ответственности каждого участника общественного производства. Поэтому одним из приоритетных направлений информатизации общества становится процесс информатизации образования, предполагающий использование информационных технологий, методов и средств информатики для реализации идей развивающего обучения, интенсификации всех уровней учебно-воспитательного процесса, повышение его эффективности и качества, подготовку подрастающего поколения к комфортной жизни в новых условиях.

Одним из приоритетных направлений процесса информатизации современного общества является информатизация образования – процесс обеспечения сферы образования методологией и практикой разработки и оптимального использования новых информационных технологий, ориентированных на реализацию психолого-педагогических целей обучения, воспита-

ния. Этот процесс инициирует: 1) совершенствование механизмов управления системой образования на основе использования автоматизированных банков данных научно-педагогической информации, информационно-методических материалов, а также коммуникационных сетей; 2) совершенствование методологии и стратегии отбора содержания, методов и организационных форм обучения, воспитания, соответствующих задачам развития личности обучаемого в современных условиях информатизации общества; 3) создание методологических систем обучения, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала обучаемого, на формирование умений самостоятельно приобретать знания, осуществлять информационно-учебную, экспериментально-исследовательскую деятельность, разнообразные виды самостоятельной деятельности по обработке информации; 4) создание и использование компьютерных, тестирующих диагностирующих методик контроля и оценки уровня знаний обучаемых.

Научно-методические основы разработки и применения средств новых информационных технологий в обществе определяют совокупность следующих проблем:

1. Социально-экономическая проблема повышения качества общеобразовательной подготовки за счет использования возможностей средств новых информационных технологий.

2. Философская проблема – воспитание всесторонне развитой личности и формирование современного научного мировоззрения.

3. Научно-педагогическая проблема, включающая как психолого-педагогические вопросы, связанные с использованием средств новых информационных технологий для решения разнообразных педагогических задач (в том числе, формирование умений и навыков осуществления экспериментально-исследовательской деятельности), так и научно-методические вопросы, определяющие аспект содержания обучения основам информатики, а также принципиальные возможности применения информационных технологий в качестве средства учебной, научно-исследовательской и управленческой деятельности.

Основываясь на проведенных анализах процесса обучения в современном образовании, можно сделать следующие выводы. Содержание образования и методы обучения в настоящее время недостаточно обеспечивают обучающимся необходимый уровень знаний, соответствующий современному этапу информатизации общества. Существующие традиционные подходы к обучению не достаточно развивают навыки самостоятельной познавательности в процессе осуществления практических работ по естественно-научному и техническому профилям. Наиболее распространенные организационные формы и методы осуществления учебного эксперимента опираются на авторитарный подход, не в полной мере обеспечивают должное формирование

способов умственной деятельности и умения использовать прежние знания и опыт для усвоения нового учебного материала при решении практических задач. Ограничение самостоятельности в обучении, освоении новых знаний тормозит развитие природных задатков учащегося и его творческих способностей.

Изучение и осмысление вопросов, связанных с обучением в высшем учебном заведении, привело к выводу о существовании общей закономерности активизации обучения учащихся. Этой общей закономерностью является активизация интеллектуальных возможностей учащегося, обусловленная постановкой проблемных задач и учебных заданий исследовательского характера при реализации возможностей информационных технологий, обеспечивающих интенсификацию проведения эксперимента.

При этом под проблемой будем понимать вопрос или задание, способ решения или результат, который учащемуся заранее неизвестен; при этом учащийся обладает исходными знаниями и умениями, для того чтобы осуществить поиск этого результата или способа выполнения.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ БУХГАЛТЕРИИ В СВЯЗИ С ВВОДОМ В ДЕЙСТВИЕ НОВОЙ БЮДЖЕТНОЙ ИНСТРУКЦИИ

АНТОНОВА В.Н.

*г. Санкт-Петербург, Институт повышения квалификации
специалистов профессионального образования*

В настоящее время все бухгалтерские службы бюджетных организаций работают по новой Инструкции бюджетного учета, утвержденной приказом Минфина России от 26.08.04 № 70н, и по приказу МФ РФ от 21.01.2005 г. № 5 о бухгалтерской отчетности. Инструкция оказалась огромной и со многими неточностями. Введены новые коды бюджетной классификации доходов и расходов, состоящие из 20 знаков, и счета бюджетного учета из 26 разрядов. Например, счет приобретения персонального компьютера 829.10.02.505.0000.327.1.101.04.310, что соответствует следующей информации 1–3 (администратор), 4–5 (раздел), 6–7 (подраздел), 8–10 (статья), 11–14 (программа), 15–17 (вид расходов), 18 (источник финансирования), 19–21 (синтетический счет), 22–23 (аналитический счет), 24–26 (экономическая классификация). Инструкция кардинально изменила бухгалтерский учет. Изменились и формы отчетности. Ввести учет по новой инструкции, где каждый счет состоит из 26 знаков, можно только с помощью компьютерной программы типа

«1С: Бухгалтерия 7.7», «1С: Зарплата и кадры», «Парус» и пр., которые были обновлены в соответствии с инструкцией.

Посещения множества однодневных дорогостоящих семинаров недостаточно для повышения квалификации. Проблемы возникают почти ежеминутно в ходе практической работы. Необходимо детально изучить новую бюджетную инструкцию, новые формы отчетности и научиться работать в программах типа «1С: Бухгалтерия 7.7».

Предлагаем два пути переподготовки бухгалтерских кадров: 1) обучение по программе курса «Новые информационные технологии для изучения бухгалтерского учета бюджетных учреждений» (объем курса 144 часа); 2) стажировка на базе бюджетного учреждения с уже подготовленным главным бухгалтером и с хорошей технической базой. На занятиях вышеуказанных курсов и на стажировке предполагается использование разных форм работы со слушателями: индивидуальный подход; психологическая помощь, особенно тем, у которых возникают проблемы общения с ПК; учет возрастных особенностей; мотивация учебной деятельности.

Приведем перечень вопросов учебного плана курса повышения квалификации (вариант со сроком обучения 144 часа).

1. Введение. Правовой статус бюджетных учреждений. Переход от сметного финансирования к новым формам финансового обеспечения государственных услуг.

2. Роль и место новых информационных технологий в обработке информации. Новый план и корреспонденция счетов, формы первичной документации и регистры учета. Учет основной деятельности. Учет целевых средств и безвозмездных поступлений.

3. Новая бюджетная классификация.

4. Налогообложение коммерческой деятельности бюджетных учреждений: налог на прибыль, НДС, налог на имущество.

5. Программа «1С: Бухгалтерия 7.7». Учет основных средств, начисление амортизации, ОКОФ (Общероссийский классификатор основных фондов). Унифицированные формы документов для учета ОС.

6. Программа «1С: Бухгалтерия 7.7». Учет материальных запасов (продуктов питания, медикаментов, канцелярских и хозяйственных и пр.). Унифицированные формы документов для учета материальных запасов.

7. Программа «1С: Бухгалтерия 7.7.». Финансовые активы. Денежные средства учреждения (банковские счета и касса). Средства на счетах бюджетов. Расчеты по выданным авансам, расчеты с подотчетными лицами.

8. Финансовый результат.

9. Формы месячной, квартальной и годовой отчетности бюджетной организации. Отчеты в налоговую инспекцию, в фонд социального страхования, в пенсионный фонд.

РАЗДЕЛ 7

РОЛЬ И ФУНКЦИИ МЕТОДИЧЕСКИХ СЛУЖБ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ КАДРОВ В МЕЖКУРСОВОЙ ПЕРИОД

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

СИДНИН И.Н.

*г. Кемерово, Кузбасский региональный институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования*

Современные тенденции и процессы, сложившиеся и складывающиеся в области образования (гуманизация, гуманитаризация, компьютеризация, технологизация и др.), не могут протекать без сопутствующего систематического анализа результатов научно- и учебно-методического сопровождения, инновационной деятельности, без оценки и самооценки методической деятельности педагогов и специалистов методической службы.

В последнее время многие образовательные учреждения разного типа (школы, лицеи, гимназии, училища и колледжи) работают или пытаются работать в инновационном режиме, а методическая служба (там, где даже она имеется) зачастую остается на невысоком уровне, хотя само ее развитие диктуется обновляющимся содержанием образования. Противоречия между обновляющимся содержанием образования, профессиональными компетентностью и компетенциями продолжают усугубляться. В связи с этим очевидной становится актуальность и своевременность проблемы создания и развития методической службы образовательного учреждения. Это требование времени подкрепляется и рядом противоречий, существующих на разных уровнях: социально-педагогическом – между изменившимися и возросшими требованиями общества, связанными с обновлением образования в соответствии с потребностями обучающихся, работодателей и рынка труда в целом, и требо-

ваниями к уровню готовности выпускников к вступлению в систему рыночных отношений; научно-педагогическом – между наличием научных исследований по теории управления образовательными системами, концептуальными подходами к организации деятельности средних общеобразовательных учебных учреждений, существующей нормативно-правовой базой и недостаточной возможностью методической службы воспользоваться этими ресурсами; научно-методическом – между традиционным обучением и потребностями современного общества и образовательных учреждений в педагоге-тьюторе, педагоге-исследователе, педагоге-экспериментаторе; управляющем – между структурой функций управления и структурой инновационных процессов; организационной структурой управляющей системы и структурой субъектов инноваций; существующими управленческими технологиями и характером, уровнем решаемых образовательным учреждением задач развития.

Эффективность функционирования учреждений образования можно повысить за счет совершенствования структуры управления образовательным учреждением, внедрения в учебный процесс современных образовательных технологий, походов и методик, развития социального партнерства, повышения профессиональных компетенций и мастерства педагогов. В решении этих насущных задач особое место принадлежит методической службе, успешность развития которой определяется совокупностью организационно-педагогических условий, под которыми мы понимаем обстоятельства, обеспечивающие переход образовательного учреждения, и методической службы в том числе, на качественно новый уровень деятельности, позволяющий конкретному учреждению предоставлять более высокий уровень образовательных услуг. Решение первоочередных задач методической службы зависит от учета ряда обстоятельств, среди которых наиболее значимыми нам представляются: интегрирование России в Болонский процесс, утверждение Национальной доктрины образования России, принятие Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года; совершенствование системы образовательных учреждений, их диверсификация, направленная на создание учебных заведений с соответствующими концепциями развития в соответствии с основными положениями «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года»; обоснование основных направлений, функций, принципов управления развитием методической службы образовательных учреждений с целью обеспечения качества предоставляемых образовательных услуг.

Методическая служба современного образовательного учреждения представляет собой многоотраслевую структуру, в состав которой входят временные творческие коллективы педагогов, учебно- и научно-методические советы, отдел организации контроля качества, методические объединения учителей, служба психолого-педагогической поддержки образовательного

процесса выполняет взаимосвязанные, учитывающие неразрывную связь управляющей и управляемой систем, направленных на решение конкретных задач, функции: образовательную, мотивационно-целевую, информационно-аналитическую, организационно-аналитическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую (экспертную), регуляторно-коррекционную, плано-прогностическую.

Каждой из них присущ комплекс задач, подлежащих решению. Так, в аспекте образовательной функции решаются задачи повышения профессиональной компетентности и соответствующих компетенций педагогов (курсовая переподготовка, переподготовка, индивидуальная стажировка, аспирантура, соискательство, постоянно действующие семинары по актуальным вопросам педагогики и психологии), мотивационно-целевой – определение новых перспективных целей деятельности методической службы и разработка мероприятий по мотивации и стимулированию обеспечения и повышения качества методической подготовки субъектов управления (анализ, экспертиза, научное консультирование), информационно-аналитической – обеспечение методической деятельности методических объединений и отдельных педагогов (информационные услуги, создание банка данных опыта работы педагогов, мониторинг качества методической деятельности методобъединений и учителей; организационно-исполнительской – обеспечение непрерывности развития методической службы, организация мероприятий по повышению качества методической работы (организация и участие в научно-практических конференциях, круглых столах, семинарах, конкурсах и т.п.), контрольно-диагностической – контроль и диагностика состояния качества работы методической службы по промежуточным и конечным результатам (анализ и оценка, диагностика, экспертиза, мониторинг методической деятельности педагогов), регуляторно-коррекционной – коррекция методической деятельности участников учебно-воспитательного процесса и оперативное внесение изменений (консультирование и коррекция, мониторинг выполнения государственных образовательных стандартов и внедрения современных педагогических технологий и подходов), плано-прогностической – программно-целевое планирование и прогнозирование деятельности методической службы в соответствии с основными положениями концепции образовательного учреждения и стратегии его развития (составление текущих и перспективных планов развития методической службы образовательного учреждения, прогнозирование ожидаемых результатов нововведений).

В системе же оценки качества методической работы можно выделить пять уровней управления:

1. Уровень образовательного учреждения. Субъектом является образовательное учреждение, объектом управления – качество системы методической работы в целом.

2. Уровень управления в рамках периодов обучения (младший школьный возраст (1–4 классы), средний (5–9 классы), старший (10–11 классы). Субъект управления – творческие коллективы педагогов, методические объединения классных руководителей, объект управления – качество методического обеспечения учебных предметов на данном этапе обучения, научно-методической и инновационной работы.

3. Уровень методических объединений (уровень управления в системе качества). Субъект управления – методические объединения учителей, объект управления – качество методического обеспечения соответствующих предметов программ, учебно-методической и инновационной работы.

4. Уровень управления качеством образования со стороны педагога, который и выступает субъектом управления; педагог управляет качеством преподавания и методического обеспечения учебной дисциплины, учебно-методической и научно-методической работы.

5. Уровень обучаемого. Обучаемый является субъектом управления качеством образовательной деятельности; он управляет качеством своей учебно-познавательной деятельности.

Как показывает практика, определить эффективность деятельности методической службы можно, используя такие критерии: кадровый потенциал сотрудников методической службы и ее подразделений (уровень педагогической компетентности и компетенций; стабильность кадрового потенциала); научно-методическая работа (наличие собственных учебных и учебно-методических пособий); участие педагогов в научно-практических конференциях различного статуса; учебно-методическая работа (методическая поддержка внедрения современных образовательных технологий и подходов, проведение открытых уроков, успеваемость по дисциплинам); учебно-исследовательская работа обучаемых; социальное партнерство.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКТИВНЫХ ФОРМ В РАБОТЕ С ПЕДАГОГАМИ

БОРОДИНА Г.С.

*г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
детский сад № 68*

ЕРМАКОВА Т.С.

*г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
детский сад № 406*

Методическая работа в педагогическом коллективе обновляется: неотъемлемой частью является оказание методической помощи воспитателям, привлечение внимания к их опыту с тем, чтобы сформировать у них самостоя-

тельное творческое мышление. С этой целью широко используются такие технологии методической работы, как работа на доверии, самоконтроль. Традиционные формы, в которых главное место отводилось докладам, утратили свое значение из-за малой их эффективности, недостаточной обратной связи. Необходимы такие методы работы, которые бы развивали творчество и профессиональное мастерство. Ценность их в том, что они позволяют анализировать конкретные ситуации, принимать необходимые решения, учат культуре дискуссии, сплачивают коллектив, повышают уровень отношений между сотрудниками.

Стержнем прогрессивных форм методической работы является коллективное обсуждение, участники которого рассуждают, аргументируют свои выводы, вступают в дискуссию с оппонентами, т.е. соревнуются умы и таланты, осуждаются шаблонность мышления, стандартный подход к делу, догматические взгляды и оценки. Психологическая наука считает, что каждый педагогический коллектив обладает неповторимыми различными особенностями, скрытыми возможностями. Долгое время эта энергия мало использовалась. Лучший способ ее высвобождения – насытить жизнь сотрудников диалогическим общением, коллективным размышлением, обсуждением. У французского философа Вольтера есть такое выражение: «Ваше мнение мне глубоко враждебно, но за Ваше право его высказать я готов пожертвовать своей жизнью».

В современной дидактике имеется несколько классификаций форм организации обучения:

1) по источнику значения – наглядный, словесный, практический (С.Г. Шаповаленко, Галант, Дерзилин);

2) по характеру познавательной деятельности: объяснительно-иллюстративный (информационно-рецептивный), репродуктивный (воспроизведение), метод проблемного обучения, частично-поисковый (эвристический); исследовательский (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин);

3) по принципу последовательной деятельности – методы первичного овладения материалом (информационно-развивающий; поисково-исследовательский), методы закрепления и совершенствования знаний (репродуктивный, творческий) (Г.И. Щукина);

4) Целостный подход деятельности: организация, стимулирование, контроль (Ю.К. Бабанский).

Методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности: 1) по логике передачи и воспроизведения (индуктивные и дедуктивные); 2) по источнику передачи информации и воспроизведения (наглядные, словесные, практические); 3) по степени самостоятельности мышления (репродуктивные, проблемно-поисковые); 4) по степени управления (работа под руководством, самостоятельная работа, выполнение заданий).

Первым исходным положением теории активного обучения послужила концепция предметного содержания деятельности, которая разработана академиком А.Н. Леонтьевым. Суть ее сводится к следующему. Познание есть деятельность, направленная на освоение предметного мира. Следовательно, она и есть предметная деятельность. Вступая в контакты с предметами высшего мира, человек познает их и обогащается практическим опытом как познания мира (обучение и самообразование), так и воздействия на него. Человек по природе своей – исследователь. Его поисковая деятельность заключается в обнаружении особенностей, свойств, характеристик, явлений и объектов внешней среды, в определении их сущности и содержания, в оценке ролей, значения. На основе полученной информации он ставит для себя цели и разрабатывает программы своих действий. Познавательная деятельность человека проходит в условиях активно-опережающего восприятия и отражения окружающего мира, решения различного рода проблемных ситуаций, без чего поставленная цель не может быть достигнута. Это второе исходное положение активного обучения. Из этого следует, что педагогический процесс должен содержать конкретные цели, задачи конкретной среды образовательного учреждения и обеспечивать формирование у педагогов способности решать практические задачи, изменять и улучшить тот предметный мир, в котором они живут, работают. Активное взаимодействие полностью отвечает этим требованиям. В его основе лежит принцип непосредственного участия, который обязывает методиста сделать каждого воспитателя участником педагогического процесса действующим, ведущим поиск путей и способов решения актуальных проблем. Активные методы взаимодействия позволяют формировать знания, умения и навыки путем вовлечения в активную учебно-познавательную деятельность.

Различные способы активизации получили собирательное название «активных методов». Сюда входят некоторые педагогические приемы и формы проведения различных мероприятий. Существует довольно много разновидностей и тех и других. При творческом подходе появляются разновидности уже известных методов, некоторые получают новые названия.

Но нередко одно название используется для обозначения довольно широкого круга по существу разных методов. Так, под названием «деловая игра» в настоящее время можно встретить методические разработки, которые в строгом смысле этого слова не следовало бы так называть, хотя это и не принижает их качества. Стремление к более четкому различию видов активных методов приводит к необходимости их классификации, к которой существуют разные подходы. В качестве отличительного признака используется степень активизации педагогов или характер деятельности. В частности, различают игровые методы и неигровые. К первым относится проведение деловых игр, ко вторым – анализ конкретных ситуаций и др.

Однако применение тех или иных методов не является самоцелью. Большая часть активных методов имеет многофункциональное значение. Например, разбор конкретной ситуации может быть применен для решения, по меньшей мере, трех задач: закрепление новых знаний, совершенствование профессиональных умений, активизации обмена знаниями и опытом. Однако можно выделить круг узловых функций и задач, для реализации которых применение тех или иных методов наиболее целесообразно.

Таким образом, можно выделить четыре узловые функции: 1. Сообщение новой информации (задача обновления знаний). 2. Формирование и совершенствование профессиональных умений и навыков. 3. Активизация освоения передового опыта, обмена знаниями и опытом. 4. Контроль результатов. Рассмотрим их подробнее.

Сообщение новой информации. Цель: разрушить неверные стереотипы, заинтересовать, убедить, побудить к самостоятельному поиску и активной мыслительной деятельности, помочь совершить переход от теории к практике. Для решения этих задач применяются: беседа, диалог, дискуссия, «мозговая атака», разбор микроситуаций, пресс-конференции.

Формирование и совершенствование профессиональных умений и навыков. Здесь решается целая гамма задач: закрепить знания и формировать умения применить их на практике, анализировать, обобщать, принимать и обосновывать решения, аргументировано их защищать в дискуссии. Применяются следующие методы: анализ и обсуждение конкретных ситуаций, разыгрывание ролей, деловые игры, психологический видеотренинг.

Активизация освоения передового опыта, обмена знаниями и опытом. Задачи: заинтересовать опытом, убедить в его эффективности, сформировать конструктивную позицию в отношении нововведений, выработать творческий подход к использованию чужого опыта, вызвать критическую самооценку собственной работы. Методы: тематическая дискуссия «круглый стол». Разумеется, освещение передового опыта, как активный обмен знаниями и опытом, происходит с применением методов, входящих в первую и вторую группу. Но в третью выделяются именно те методы, главным назначением которых является активизация освоения передового опыта.

Контроль результатов. Задачи: проверить умение оперировать полученными знаниями и применять их в работе, умение самостоятельно анализировать, обобщать и делать практически значимые выводы, побудить к самоконтролю, самооценке и развитию собственных знаний. Методы: тестирование, игровое собеседование, разработка и защита проектов и рефератов.

Представленная классификация не является детерминированной. Не всегда можно провести четкую грань между отдельными группами и видами методов. Как уже было отмечено, методы многофункциональны и ни один не

является универсальным. Наилучший результат достигается лишь при комплексном применении различных методов и других средств.

РАЗВИТИЕ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДЕТСТВА

ЦАРЕГОРОДЦЕВА Е.А.

г. Екатеринбург, Институт регионального развития образования

Педагогическая оценка развития и актуального состояния является основой для всего процесса дошкольного и начального общего образования, помогая педагогу выстраивать весь педагогический процесс наиболее полно с точки зрения развития каждого воспитанника. Как известно, именно для педагогической деятельности характерны условия для постоянных изменений. Поэтому для осуществления педагогической деятельности в соответствии с современными ориентирами в области образования периода детства педагогу необходимо владеть компетенциями, включающими умения адекватно на уровне концептуальных и нормативно-правовых положений осуществлять оценку и проектирование психолого-педагогических условий, направленных на воспитание, обучение и развитие ребенка.

Оценочная деятельность будет выступать как определяющее, организующее начало в процессе создания среды развития дошкольника и младшего школьника. Именно поэтому важно, чтобы педагоги владели разнообразными моделями оценки в различных сферах взаимодействия, что, в свою очередь, прямо и опосредованно будет определять эмоционально-ценностное, социально-личностное, познавательное, эстетическое развитие ребенка, сохранение его индивидуальности в образовательной среде учреждения.

Для совершенствования деятельности оценивания нами была разработана соответствующая система тренинговых занятий в рамках курсов повышения квалификации воспитателей и учителей начальных классов, которая предполагала последовательное овладение следующими оценочными действиями:

- изучение личности воспитанника, его поведения и отношений (оценивание уровня развития и актуального состояния ребенка);
- прогнозирование влияния оценок на поведение и развитие личности воспитанника или учащегося;
- оценка собственной оценочной деятельности и принятие оценочных решений;
- планирование оценочных воздействий (оценочных суждений);
- процессы контроля и оценки;

– реализация оценочных решений в ходе педагогического взаимодействия (межличностного взаимодействия);

– коррекция оценок (оценочных суждений).

В ходе педагогического оценивания отдельные высказывания обобщаются и образуют своеобразную структуру оценочных представлений и суждений педагогов. Эти суждения становятся своеобразной, эмпирически вырабатываемой моделью отношения воспитателей, учителей к разным детям, на основе которой он будет прогнозировать развитие каждого ребенка и, соответственно, проектировать психолого-педагогические условия развития.

В ходе решения системы профессиональных задач и ситуаций предметом оценочной деятельности педагогов были разнообразные внешние проявления поведения и деятельности детей в разных формах жизнедеятельности: действия, рассуждения, высказывания, процесс и результаты продуктивных видов детской деятельности, отношения, качества и свойства, состояния и многое другое. Было важно, чтобы слушатели научились осуществлять оценку в различных формах: парциальную оценку как эмоциональное отношение, выраженное в слове, в жесте, в мимике, означающее согласие, одобрение, похвалу, замечание, порицание, упрек; содержательную оценку как высказывание оценочного суждения о процессе и результатах деятельности, образовательных достижениях ребенка в соответствии с некоторыми эталонами.

В процессе оценивания слушателями анализировались речевые модели оценочных суждений, которые определяют отношение к воспитанникам и характеризуют стиль педагогического взаимодействия в детской группе. Эти оценочные суждения можно условно сгруппировать как деструктивные, ограничивающие, поддерживающие и конструктивные.

Деструктивный (разрушающий) вид педагогической оценки – это оценочные суждения педагога как высказывания о воспитаннике, его личностных качествах, действиях, результатов деятельности, внешности, состояниях. Примером деструктивных оценочных суждений могут быть следующие характеристики воспитанника: «плохой, очень капризный, упрям до бесконечности...»; ««На что же это похоже?», «Я все равно вижу, что ты меня обманываешь», «Опять все сделала не так», «Ну на кого ты похож?»; «Соберись сейчас же. Что ты раскис!» и др. Такие оценочные суждения больно ранят самолюбие малыша, причиняют ему страдания. Это, в свою очередь, влияет на возникновение у ребенка боязни действовать, ограничению его самостоятельности, как в познании окружающего мира, так и в практических действиях, уход от деятельности; избегание любых оценок. Данный вид педагогической оценки, на наш взгляд, оказывает деструктивное действие на дошкольника (младшего школьника), «искажает» смысл педагогического взаимодействия, ориентированного на личностное развитие каждого ребенка в соответствии с его возможностями, потребностями, способностями.

Ограничивающий вид педагогической оценки: оценочные суждения выносятся посредством соотнесения действий и результатов ребенка с некоторым эталоном, образцом, правилом поведения, который хорошо знает взрослый и «как бы» должен знать воспитанник. В большинстве случаев оценивание осуществляется строго по отдельным качествам (свойствам), без учета целостного подхода к процессу развития и формирования личности воспитанника. Примерами ограничивающих оценочных суждений являются следующее высказывания: «Сегодня у тебя неплохо получилось, но...»; «Все ребята в твоём возрасте уже хорошо рисуют, а ты даже карандаш плохо держишь!»; «В таком твоём растрепанном состоянии ты не можешь делать красивые вещи»; «Ты сделала неплохо..., но могла бы ещё лучше»; «Отличная работа, но в следующий раз я от тебя жду большего» «Если ты ещё больше постарайся и сделаешь..., то твою работу мы поместим на выставку (позволим выступить перед родителями, на празднике)». Данный вид педагогической оценки ограничивает условными рамками экспрессивность детских проявлений, ведёт к угасанию инициативности, самостоятельности; приводит к формированию установки ребенка все действия осуществлять только по образцу взрослого. Ребенок в процессе педагогического взаимодействия старается выделить и удержать множественные ограничения воспитателя, для того чтобы получить позитивные оценки взрослого.

Поддерживающий вид педагогической оценки: оценочные суждения носят поддерживающий характер поведения и различных видов деятельности ребенка. Примеры такой оценки: «Умный, отзывчивый, добрый, ответственный», «Я очень рада за тебя! У тебя так замечательно стали получаться эти фигурки», «Прекрасно!», «Великолепно!», «Мне сегодня понравилось как ты делала (играла, выполняла, общалась и др.)». В большинстве случаев эти суждения сопровождаются открытым, поддерживающим поведением взрослого, сопровождаются похвалой, одобрением («Ты у нас такой храбрый», «Молодец! Ну, ты просто талант!»). Такое оценивание обеспечивает эмоциональное благополучие воспитанника, развитие его положительного самоощущения, уверенность в себе, реализацию возможностей ребенка. Хотя этот вид оценки обеспечивает процессы, необходимые для сохранения целостности личности воспитанника на определенном уровне образовательных достижений, однако не всегда обеспечивает перспективу и тактику развития в рамках образовательного процесса.

Конструктивный (развивающий) вид педагогической оценки. Данная оценка осуществляется с позиции интересов ребенка и перспектив его дальнейшего развития. Оценочные суждения педагога предполагают не только позитивную оценку качеств, действий, образовательных достижений ребенка, но они проецируют возможность дальнейшего приобретения, обогащения субъективного опыта, а на его основе совершенствования, самоизменения ребен-

ка. Этот вид педагогических оценок должен расширять зону ближайшего развития ребенка и «пробуждать и вызывать к жизни много других функций, лежащих в зоне ближайшего развития» (Л.С. Выготский). Примером являются следующие речевые высказывания: «Ты уже так много умеешь делать. Ты молодец. Я уверена, что и этому ты научишься»; «Какие замечательные работы. Может ты сможешь научить этому других ребят?», «Ты быстро нашла решение этой задачки, а другие способы сможешь открыть?», «Я считаю, что ты хорошо справился с... . А как ты можешь себя оценить?». Педагогическая оценка ориентирует ребенка в осуществлении адекватной оценки своих образовательных достижений. Педагогическая оценка для ребенка становится мощнейшим развивающим стимулом. Такая оценка рождает уверенность в своих силах, устойчивое положительное отношение к себе, открытость внешнему миру. Ребенок, находясь в состоянии «душевного комфорта», будет быстро принимать решения, предпринимать попытки действовать, проявлять инициативу, самостоятельность в разных видах детской деятельности, творческую активность, не опасаясь возможности неудачи.

Данные виды педагогического оценивания проявляются в различных формах образовательного процесса. Характер оценочных суждений влияет на изменение поведения и деятельности воспитанников, что в свою очередь определяет развивающий эффект той среды, в которой находится ребенок. Среда взаимодействия может «стагнировать» развитие дошкольника в случае, если ребенок постоянно слышит негативные или ограничивающие оценочные суждения педагога в свой адрес для воспитанника либо обеспечивать раскрытие его потенциальных возможностей.

В ходе тренингов слушатели решали психолого-педагогические задачи, конструировали различные формы педагогического оценивания, моделировали ситуации оценочных суждений педагога и, соответственно, поведение ребенка. Хотелось бы отметить, что итоговая рефлексия слушателей показала, что они приобрели опыт осознания своих профессиональных позиций на предмет развития ребенка; умение делать ценностный выбор, осуществлять конструктивное взаимодействие с детьми, самосовершенствование. В этом случае забота, соучастие, сопереживание, сорадование, искренность, благородство, любовь, уважение к ребенку, интеллигентность становятся неизменными и профессионально значимыми качествами личности педагога, признаками развития его ценностных ориентаций.

АНАЛИТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ КАК ВАЖНЕЙШИЙ АСПЕКТ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ИННОВАЦИОННОГО ТИПА

БОБРЕВА Л.В.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 107*

Образование, с одной стороны, все больше приобретает общие черты, характеризующиеся ориентацией на гуманистические подходы, доступностью, гуманитаризацией, информативностью, оперативностью. С другой стороны, все ощутимее своеобразие образовательных потребностей общества, родителей, учащихся конкретного региона, образовательного учреждения, Все это создает предпосылки для возрастания значимости процессов развития личности ребенка в образовании, смещение приоритетов в область индивидуализации и вариативности. В связи с этим наиболее актуальным направлением в воспитании и обучении является разработка психолого-педагогических условий формирования личности ребенка, ориентированного на устойчивое личностное развитие, т.е. способной осуществлять самовоспитание, саморазвитие и самообразование.

Тема экспериментальной работы МОУ СОШ № 107 г. Челябинска на 2003–2008 гг. «Психолого-педагогические условия формирования личности ребенка, ориентированного на устойчивое развитие, на основе принципов модели «Экология и Диалектика». Объектом исследования является формирование личности ребенка, ориентированной на устойчивое развитие. Предмет исследования – психолого-педагогические условия, способствующие формированию личности ребенка, ориентированной на устойчивое развитие.

Цель исследования состоит в разработке и апробации психолого-педагогических условий формирования личности ребенка, способной генерировать собственные варианты, принимать решения в условиях неопределенности, готовой к постоянному совершенствованию своих качеств, диалогу с другими людьми, умеющей сохранять и развивать свое нравственное и физическое здоровье.

Анализ – это расчленение явления на части, элементы с последующим изучением их в отдельности, как частей данного целого. Значение анализа в экспериментальной деятельности школы велико. Педагогический анализ – это функция управления вместе с организацией, руководством, контролем, координацией, коррекцией, направленная на изучение фактического состояния дел и обоснованности применения различных способов, средств для достижения целей, а также на объективную оценку результатов педагогического процесса и выработку регулирующих механизмов по переводу системы в но-

вое качественное состояние. За основу проблемно-ориентированного анализа взяты разработки многих ученых: А.М. Моисеева, О.Н. Моисеевой, М.М. Поташника и др.

Аналитической деятельностью кафедры занимаются с 1996 г. Раньше анализом деятельности школы занимались учителя и администрация. Анализировалась только учебная деятельность учреждения. Сейчас анализ работы за год выполняют учащиеся, заместители директора, заведующие кафедрами, директор, учителя. Анализ работы за год проходит в конце учебного года в апреле, мае, июне.

Ученики анализируют классные часы в апреле месяце, лидер класса сообщает о результатах на совете лидеров. Учителя анализируют свою работу в течение года, в апреле сдают итоговый анализ работы за год заведующим кафедрам. Родители анализируют работу за год на родительских собраниях, в апреле представители родительского комитета выходят со своими проблемами и предложениями на общешкольную родительскую конференцию.

Заведующие кафедрами пишут анализ работы кафедры за год. Анализируют свою работу и заместители директора по учебно-воспитательной работе, по научной работе. Директор школы в мае месяце обобщает все анализы и выступает со своим докладом на итоговом педсовете в мае. Такой педсовет в школе проходит в течение двух дней. В июне рабочие группы, состоящие из учителей, выделяют приоритетные проблемы, определяют задачи на следующий учебный год, при планировании педсовета в августе учитываются все предложения педколлектива.

Во время анализа сравниваются ожидаемый результат (написанный при планировании в сентябре) с полученным в мае. Ученики, учителя, заведующие кафедрами, заместители директора директор пишут анализ работы за год, где выявляются расхожести, выделяются причины расхождений, формируются проблемы на новый учебный год (приоритетные из них выделяются в мае), учителя работают над проблемами в составе рабочих групп, определяются задачи, направленные на разрешение проблем в июне, составляется планирование в августе, весь педагогический коллектив работает над выявлением проблем.

Данный опыт приносит результат. Перечислим преимущества аналитической деятельности педагогов: 1) системность по кругу; 2) всеобъемлющий характер анализа, все стороны деятельности школы подвергнуты анализу; 3) участие всех участников образовательного процесса: ученики, учителя, родители, администрация школы; 4) такой вид деятельности помогает развитию аналитических и творческих способностей учителей, формируется устойчивая рефлексия у учителя и у ученика; 5) анализ мы делаем ради нашей цели, ради развития ученика; 6) анализ влияет на повышение качества образования.

РАЗДЕЛ 8

МЕТОДИЧЕСКОЕ И ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ ЗАВЕДУЮЩЕЙ КАК ФАКТОР ОПТИМАЛЬНОГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДОУ

ДУДИНА Л.И.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

НИКОЛЬСКАЯ О.Д.

*г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
детский сад № 422*

В педагогической науке и практике все более усиливается стремление осмыслить целостный педагогический процесс с позиции науки управления, придать ему строгий, научно обоснованный характер. Справедливо утверждение многих отечественных и зарубежных исследователей о том, что управление реально и необходимо не только в области технических, производственных процессов, но и в сфере сложных социальных систем, в том числе и педагогических.

Под управлением вообще понимается деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации. Цель управления ДОУ заключается в обеспечении его оптимального функционирования в достижении эффективности образовательного процесса при наименьших затратах времени и сил.

В свою очередь контроль является одной из функции управления. Он служит средством осуществления обратной связи, является базой для принятия управленческих решений, позволяет оперативно совершенствовать их выполнение для эффективной реализации принятых решений.

В научной литературе разные авторы придают большое значение этой важной функции управленческой деятельности.

Рассматривая контроль, Т.И. Шамова отмечает, что «контроль позволяет накопить данные о результатах педагогического процесса, зафиксировать наметившиеся отклонения от запланированных задач, выявить наличие передового опыта. Иными словами, контроль является основным источником информации для принятия управленческого решения» [1, с. 70].

Контроль предполагает выявление отклонений фактических результатов от намеченных целей. М.М. Поташник и В.С. Лазарев утверждают, что «благодаря контролю управление приобретает принципиально важный компонент, без которого оно не может существовать, – обратную связь. Контроль делает управление «зрячим», чувствительным к изменениям» [2, с. 41].

П.И. Третьяков дает следующее определение контроля: технологическая профессиональная услуга в различных его формах и методах (способах, средствах, взаимодействиях), которая обеспечивает обратную связь и является важнейшим источником информации, необходимой для успешного функционирования системы управления в целом [3, с. 89].

Анализируя современные тенденции в организации и проведении контроля в ДОУ, принципиальное значение для понимания термина «управленческий контроль» имеет исследование А.Н. Троян, которая рассматривала его как «процесс наблюдения и регулирования различных видов деятельности ДОУ с целью обеспечения, выполнения организационных задач» [4, с. 37].

В процессе управления контроль выполняет следующие функции:

- позволяет развить достигнутое и способствовать достижению целей ДОУ;
- выполняет роль обратной связи между системой управления и элементами управляемой системы;
- повышает устойчивость и эффективность самого управления, функционирования ДОУ;
- позволяет предупредить кризисные ситуации в деятельности ДОУ.

Система управленческого контроля включает три основных вида: предварительный, текущий, итоговый (Табл. 1).

Таблица 1

Основные виды управленческого контроля заведующей ДОУ

предварительный	текущий	итоговый
С целью изучения проблем и развития образовательной системы ДОУ (образовательный мониторинг)	По всем направлениям функционирования ДОУ (кадры, факторы жизнеобеспечения, материально-технические ресурсы)	С целью определения результатов деятельности ДОУ за определенный период
Сопоставление с установленными образовательными	Сопоставление с требуемыми нормативами	Сопоставление реального полученного результата

стандартами	(ГОСТами и СанПиНами)	деятельности ДОУ с желаемым
Разработка плана мероприятий по прекращению, поддержке или развитию установленных педагогических явлений	Принятие управленческого решения в виде приказов, распоряжений	Разработка стратегических и корректировка тактических планов ДОУ (программа развития и годовой план)

Для обеспечения плановости и систематичности процесса контроля заведующей ДОУ необходимо составить циклограмму контроля. Если управленческий контроль является каналом обратной связи, обеспечивает эффективность функционирования и управления ДОУ, то решить эти задачи он может лишь в том случае, если проводится систематически и планомерно.

В связи с вышеизложенным можно констатировать, что применение управленческого контроля в практической деятельности заведующей ДОУ позволит достичь оптимального функционирования детского сада, что в свою очередь обеспечит динамичное развитие образовательной системы, повышения ее эффективности и качества.

Литература

1. Управление развитием инновационных процессов в школе / Под ред. Т.И. Шаповой, П.И. Третьякова. – М.: Прометей, 1995.
2. Управление развитием школы / Под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995.
3. **Третьяков, П.И.** Дошкольное образовательное учреждение: управление по результатам / П.И. Третьяков, К.Ю. Белая. – М.: Новая школа, 2001.
4. **Конаржевский, Ю.А.** Инспектирование состояния управления дошкольным учреждением: Методические рекомендации / Ю.А. Конаржевский, А.Н. Троян. – Магнитогорск, 1980.

УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

ВОЛОДИНА Л.Н.

*г. Челябинск, Институт дополнительного
профессионально-педагогического образования*

Стремительные изменения во всех сферах жизнедеятельности требуют от современного человека широких познавательных возможностей, инициативности, умения конструктивно действовать в разнообразных ситуациях. Авторами наиболее разработанных концепций по социализации являются

А. Адлер, Л.С. Выготский, Ч. Кули. Дж. Мид, М. Мид, Э. Эриксон и др. Вопросы, связанные с социальным развитием подрастающего поколения в России, сегодня разрабатывают И.Н. Андреева, С.А. Беличева, И.А. Зимняя, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин и др. Исследования М.И. Богомоловой, Р.И. Жуковской, С.А. Козловой, В.И. Логиновой, Н.В. Мельниковой, Е.И. Радиной освещают вопросы формирования определенных знаний у детей о социальной действительности как для педагогов, так и для родителей. Исключительно важное место в социальном развитии ребенка занимает дошкольное учреждение, в связи с чем особое значение передается обеспечению качества условий по социальному развитию детей.

Комплекс педагогических условий, способствующих успешной работе по социальному развитию детей дошкольного возраста мы представляем себе в следующем: а) построение предметно-развивающей образовательной среды; б) повышение профессионально-личностной компетентности педагогов; в) просвещение родителей по вопросу социального развития детей дошкольного возраста; г) привлечение к деятельности ДОО различных институтов социализации.

В словаре русского языка С.И. Ожегова мы находим: «Условия – это обстоятельства, от которых что-нибудь зависит». Под педагогическими условиями социального развития детей дошкольного возраста мы понимаем специально созданную педагогическую среду, ситуации, связанные с педагогической деятельностью, которые определяют успешность данного процесса. Педагогическая среда характеризуется наличием гуманных демократических отношений, широкими возможностями для всех субъектов образовательного процесса реализовать свой творческий потенциал.

Среди основных педагогических условий, способствующих социальному развитию детей дошкольного возраста, мы определили профессиональную компетентность педагогов, их личностный и профессиональный рост. Целе направленная работа по повышению профессиональной компетентности педагогов, способствовала эффективности педагогической деятельности, грамотному созданию условий, повышающих возможности детей. При этом важными профессиональными качествами педагогов, на наш взгляд, являются эмпатия и общительность. Они способствуют сбалансированности межличностных отношений в различных видах взаимодействия, произвольной эмоциональной и вербальной отзывчивости на внутренний мир партнера по общению, а также способствуют осуществлению индивидуального подхода к воспитаннику.

Интеграция усилий родителей и педагогов, ориентированность родителей на социально значимые виды деятельности способствует выработке единой педагогической позиции социального развития дошкольников. Кроме того,

воспитатели, получая дополнительную информацию о жизни ребенка в семье, обеспечивают преемственность воспитательного процесса в ДООУ и семье.

Расширение границ общения и деятельности ДООУ с социумом способствовало привлечению финансовых, материальных и интеллектуальных ресурсов для реализации социального развития детей дошкольного возраста; содействовало в организации условий труда сотрудников ДООУ; созданию и развитию предметно развивающей образовательной среды ДООУ.

Таким образом, нами выделен комплекс педагогических условий, которые способствуют социальному развитию детей дошкольного возраста:

- Построение предметно развивающей образовательной среды ДООУ.
- Повышение профессионально-личностной компетентности педагогов.
- Работа с родителями по вопросу социального развития детей дошкольного возраста.
- Привлечение к деятельности ДООУ различных институтов социализации.

ИНТЕГРАЦИЯ ЗНАНИЙ И ВИДОВ ДЕТСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

СЕМЕНОВА М.Л.

*г. Челябинск, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение
Центр развития ребенка № 213*

Актуальность проблемы интеграции как способа оптимизации дошкольного образования обусловлена ведущим принципом обучения и воспитания – природосообразности, нашедшим отражение в Концепции дошкольного воспитания (1989 г.). Преобразование современной системы дошкольного образования связывается с необходимостью изменения взгляда на ребенка и признанием самоценности дошкольного детства. Вместе с прежней целью – вооружить детей знаниями, умениями и навыками – возникает и другая – обеспечить целостное развитие личности, максимальное содействие саморазвитию ребенка-дошкольника. При этом процесс гуманизации предполагает осуществление интеграции всех учебных предметов на основе гуманистических принципов.

В целом интеграция означает иерархически организованную совокупность внутригрупповых процессов, обеспечивающих достижение определенного состояния. Имеется в виду состояние, характеризующееся упорядоченностью, согласованностью компонентов, устойчивостью связей между ними,

стабильностью и преемственностью их функционирования и т.п., признаками, свидетельствующими о психологическом единстве, целостности.

В педагогике сегодня понятие «интеграция» употребляется при характеристике сложного целостного объекта или состояния связанности отдельных дифференцированных функций системы, а также при создании целого из разных систем. Интеграция как целостность и как процесс является не суммой составляющих частей, а качественно новым образованием, возникающим на основе интеграции целей, деятельности, отношений и пр.

Как «ведущая форма организации содержания образования на основе всеобщности и единства законов природы, целостности восприятия субъектом окружающего мира» интеграция выступает в работах Г.А. Монаховой [3]. В исследованиях А.Я. Данилюк, Н.А. Лошкаревой [1] интеграция рассматривается как «способ формирования всесторонне гармонично развитой личности...человека», т.е. не что иное, как метод осуществления основной задачи педагогики в целом, а значит и дошкольного образования.

Таким образом, на современном этапе развития педагогической мысли интеграция, как один из принципов дидактики, представляет собой некое состояние связанности отдельных частей в единое целое и становится способом формирования всесторонне гармонично развитой личности, методом осуществления этой основной задачи педагогики, выступает как ведущая форма организации содержания образования на основе всеобщности и единства законов природы, целостности воспитания.

Анализ исследований по данной проблеме показал, что на современном этапе развития педагогической мысли проблема интеграции достаточно разработана. Возникает закономерный вопрос: возможен ли на этапе дошкольного детства интегрированный подход в формировании общих понятий, освоении ребенком его содержания и умения оперировать им.

Как известно, понятие – это обобщенное отражение целой группы однородных предметов, имеющих общие существенные признаки (А.А. Люблинская), а процесс овладения ими предполагает логическое мышление. Рассматривая развитие мышления как функцию возраста, некоторые зарубежные психологи считают, что мышление дошкольника по природе алогично, фантастично. В частности, А. Валлон, Е. Мишо, Ж. Пиаже и др. утверждают, что дети дошкольного возраста неспособны к логическому мышлению, опираясь на «нелепость», алогичность детских суждений.

Однако исследования отечественных ученых (П.П. Блонский, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, К.А. Некрасова, У.В. Ульянкова и др.) доказали, что конкретная образность мышления дошкольника отнюдь не исключает некоторых форм обобщений и умозаключений. Так, А.А. Люблинская отмечает, что способность обобщать, сравнивать, делать выводы является не столько отдельной операцией, сколько общим способом умственной деятельности [2].

Мыслительный процесс включает три отдельных звена: синтез 1 – первичный (восприятие задачи как целого), анализ (дробление задачи на целое, выделение условий, данных), синтез П – вторичный (решение, новое понимание задачи). Мыслительный процесс дошкольника движется от синтеза 1 к синтезу П. Анализ – существеннейшее звено мышления – сводится у дошкольника к вычленению какого-то одного признака предмета или условия. Отталкиваясь от единичного, яркого элемента, ребенок – дошкольник легко устанавливает искомые связи. Очевидно, что с опорой на данное положение необходимо строить весь образовательный процесс в дошкольном учреждении.

Совместная познавательная-игровая деятельность старших дошкольников, предполагающая формирование умения наблюдать, делать выводы, позволяет развивать логическое мышление. Дети совместно со взрослым учатся искать и устанавливать наиболее существенные признаки предметов и явлений, находить существенные зависимости, связи между ними, у них быстро развиваются подлинно логические формы мышления, совершенствуются отдельные мыслительные операции – сравнение, классификация, обобщение – и ход мыслительного процесса в целом

Возвращаясь, таким образом, к возможностям использования в образовательном процессе ДОО межпредметной интеграции, следует отметить, что в данном процессе раньше других у детей старшего дошкольного возраста проявляются функциональные связи. Данный вид связей построен на основе ассоциаций по назначению, функциям, возможностям использования предметов [2]. Наиболее трудными для детей на этом возрастном этапе является раскрытие пространственных и временных связей, так как они скрыты, недоступны чувственному практическому опыту.

Таким образом, внедрение интегративных процессов в практику ДОО открывает грандиозные возможности развития логических форм мышления детей дошкольного возраста, овладения ими общими понятиями, стирает границы между предметами, позволяя рассмотреть большое число связей, восстанавливая в сознании ребенка единство и целостность окружающего его мира.

Литература

1. **Данилюк, А.Я.** Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании / А.Я. Данилюк // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 8.
2. **Люблинская, А.А.** Детская психология / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
3. **Монахова, Г.А.** Образование как рабочее поле интеграции / Г.А. Монахова // Педагогика, – 1997. – № 5. – С. 52.

СОТРУДНИЧЕСТВО ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В УКРЕПЛЕНИИ ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

СИБИРЯКОВА Т.В.

г. Миасс, Челябинская область,

Муниципальное дошкольное образовательное учреждение № 25

Детство – это уникальный период в жизни человека, в процессе которого формируется здоровье и осуществляется развитие личности. Забота о детях, их благополучии, счастье и здоровье всегда была и будет главной заботой родителей, дошкольных учреждений, школы. В дошкольном возрасте закладывается фундамент здоровья.

Период дошкольного детства ребенок проходит вместе с родителями и педагогами дошкольных учреждений. Благодаря их любви, заботе, эмоциональной близости ребенок растет и развивается. В этот период у него возникает чувство доверия к миру и окружающим. Значит, взрослые должны своевременно и профессионально помочь ребенку достичь нужного результата. Родители являются первыми педагогами, это они должны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития ребенка. Они и только они проходят с ребенком все этапы детского периода. Но большинство родителей не имеют специальных знаний в сфере воспитания и образования детей. А вот педагоги дошкольного учреждения владеют такими знаниями, поэтому им отводится ведущая роль в поисках эффективных путей решения многих проблем, на основе паритетности и взаимного доверия, как с детьми, так и с родителями.

В рамках нашего исследования мы предусматриваем, что правильно организованная физкультурно-оздоровительная работа с детьми 6–7 лет – это не только путь к здоровью, но и развитию интеллекта, логического мышления, памяти, инициативности, воображения, самостоятельности и готовности к обучению в школе. Педагогам и родителям необходимо проявить понимание, деликатность, терпимость и такт при воспитании и обучении детей физическим упражнениям. Эта работа не простое дело и для того чтобы добиться успеха, родителям надо много знать и уметь. При использовании средств физической культуры необходимо ориентировать родителей на гуманистический подход к оздоровлению детей с учетом современных условий, индивидуальных, возрастных и психических особенностей.

С родителями 6–7-летних детей мы провели анкету с вопросами об укреплении здоровья детей, путей снижения заболеваемости, отношении к физическим упражнениям. Анкетирование показало, что, по мнению родителей, 68 % детей болеют редко. 50 % родителей причиной болезни считают наследственность, предрасположенность к болезням и недостаточное физиче-

ское воспитание в дошкольном учреждении и семье. 50 % опрошенных частично знали физические показатели детей, и только 3 % утвердительно ответили на поставленный вопрос. 64 % частично знают, как укрепить здоровье ребенка. 80 % родителей считают, что физкультурно-оздоровительной работой должно заниматься дошкольное образовательное учреждение. 80 % родителей основное внимание уделяют умственному и эстетическому воспитанию детей. Только 15 % родителей используют совместные с детьми прогулки, походы, игры, утреннюю гимнастику. 60 % детей проводят у телевизора до 2–3 часов, 40 % детей ложатся спать после 22 часов. 95 % родителей нуждаются в помощи специалистов дошкольного учреждения.

Анкетирование помогло нам, с одной стороны, еще больше узнать о ребенке, его физическом развитии в семье, отношении родителей к оздоровительным мероприятиям. С другой стороны, показало, что необходимо не только расширять знания родителей по вопросам воспитания здорового ребенка, но и оказать помощь в умении эти знания передать ребенку.

Мы ориентировали работу на целенаправленную подготовку родителей в области охраны и укрепления здоровья ребенка средствами физической культуры. Мы придерживались точки зрения, что условия воспитания и режимные моменты были едиными как в дошкольном учреждении, так и в семье. Родителям следует не только сообщить педагогический аспект знаний, стимулировать их интерес к физической культуре, но и помочь сформировать их родительскую позицию в вопросах умения применять полученные знания и связывать, на деле, теорию и практику. В семейном физическом воспитании роль родителей – это не функция домашнего тренера ребенка, а партнерство, равенство и настойчивость. Вот формула успеха в укреплении здоровья детей средствами физической культуры. Поэтому работу с родителями по формированию знаний физической культуры мы ориентировали на теоретическую и практическую подготовку.

Теоретическая подготовка носила информационный характер. Ежемесячно обновляли информацию в родительском уголке, для этого мы разработали серию «Оздоровительные основы физических упражнений». Завели и заполняли ежедневную информационную тетрадь «Азбука движений», в которую записывали задачи занятий по физкультуре, плавание, ЛФК, подвижные игры. В этой тетради отмечали вероятные ошибки и то, как их можно исправить. В течение учебного года проводили индивидуальные беседы по мере необходимости. Участвовали в родительских собраниях в группе. Помогали организовывать выставки литературы по зимним и летним видам спорта, физкультурные досуги с родителями. В течение учебного года родители вместе с детьми собирали материал для оформления альбома «Виды спорта и спортивные достижения».

В рамках воспитательно-образовательных задач провели открытые занятия по физкультуре, плаванию, ЛФК. В течение учебного года провели 4 театрализованных спортивных праздника с участием родителей.

Практическая подготовка проводилась в форме ежемесячных занятий-практикумов. Они проводились с непосредственным участием родителей и детей. Родители вместе с детьми выполняли упражнения, а специалисты объясняли, как правильно их выполнять и на какие моменты необходимо обращать внимание. Как правило, предлагаемые упражнения отличались простотой выполнения, четкостью объяснения и не вызывали особых трудностей. Так повышался кругозор и знания родителей. Они на деле видели, что получается у ребенка хорошо, а над чем можно и нужно поработать.

Представим план работы с родителями по вопросам физического воспитания на год (Табл. 1).

Таблица 1

План работы с родителями

<p>Сентябрь</p> <p>Анкетирование</p> <p>Обсуждение уровня физической подготовленности детей</p>	<p>Октябрь</p> <p>Информация в родительский уголок</p> <p>«Двигательные возможности детей»</p> <p>Занятие-практикум «Воспитание осанки в домашних условиях»</p>	<p>Ноябрь</p> <p>Информация в родительский уголок</p> <p>«Здоровье в движениях»</p> <p>Занятие-практикум «Домашний стадион»</p>
<p>Декабрь</p> <p>Информация в родительский уголок «Зимний спортивный инвентарь, его подбор и использование»</p> <p>Занятие-практикум «Лыжная подготовка»</p>	<p>Январь</p> <p>Информация в родительский уголок</p> <p>«Формирование готовности к обучению в школе средствами физической культуры»</p> <p>Занятие-практикум «Игры на снегу»</p>	<p>Февраль</p> <p>Информация в родительский уголок</p> <p>Занятие-практикум «Профилактика плоскостопия»</p> <p>Спортивный праздник «Я и папа, мы солдаты»</p>
<p>Март</p> <p>Информация в родительский уголок «Развитие физических качеств»</p> <p>Занятие-практикум «Школа мяча»</p> <p>Театрализованно-спортивный праздник «Масленица»</p>	<p>Апрель</p> <p>Информация в родительский уголок «Гибкость залог здоровья»</p> <p>Открытые занятия по физкультуре</p> <p>Открытые занятия по плаванию</p>	<p>Май</p> <p>Информация в родительский уголок «Ребенок на воде»</p> <p>Занятие-практикум «Растем играя»</p> <p>Спортивный праздник «Скоро лето»</p> <p>Анкетирование</p>

В конце учебного года провели повторное анкетирование родителей показало, что у родителей повысилась заинтересованность и глубокое понимание состояния здоровья детей, развития их физических качеств.

Предложенные мероприятия убедили педагогический коллектив, что их проведение повышает авторитет дошкольного образовательного учреждения и обеспечивает тесный контакт и хорошее взаимоотношение с родителями. Личный пример, совместные физкультурные занятия, здоровый образ жизни стали главной составляющей уважительного отношения к ребенку и способствуют формированию у ребенка уверенности в себе и своих возможностях.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА КУЛЬТУРНО-НАЦИОНАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

СИДНИН И.Н.

*г. Кемерово, Кузбасский региональный институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования*

ТАГИЛЬЦЕВА Л.Ф.

*г. Таштагол, Кемеровская область, Управление образования
Таштагольского района Кемеровской области*

Современная школа с многонациональным составом обучающихся призвана формировать единое национальное самосознание воспитанников и функционировать как некий этноконсолидирующий центр. В реалиях города Таштагола школа становится центром, где есть возможность объединить и развить интеллектуальный, духовный, творческий и нравственный потенциал носителей национальной культуры. В ряде школ (МОУ СОШ № 10, МОУ СОШ № 1) отработывается модель школы традиционной шорской культуры, включающей в себя знакомство с бытом, традиционными ремеслами шорцев (резьба по бересте, изготовление деревянных статуэток), фольклором, историей шорского и соседствующих с ним народов, особенностями музыкально-песенной культуры.

Свою задачу педколлективы школ видят, прежде всего, в воспитании качеств личности, позволяющих устоять в современном мире, формировании функционально грамотного человека, подлинного носителя национальной культуры, воспринятой не изолированно, а в условиях взаимодействия с другими культурами. Основные направления деятельности студий эстетического воспитания (хореография, музыка, вокал, живопись, МХК) раскрывают перед учениками культуру не только как потребность в общении с искусством, как отношение к художественному творчеству, но и как процесс самопознания, стремление к самосовершенствованию, поскольку она является в широком смысле слова и культурой труда, поведения, чувств.

Ученики школ занимают активную позицию в изучении родного края. Знания, добытые в экспедициях по Горной Шории, становятся основой для

проведения национальных праздников. Невозможно представить современную школу без уроков музыки, ритмики, танца, прикладного искусства. Формирование гуманистического мировоззрения учащихся продолжается в творческих коллективах. Их в школах несколько: танцевальный, хоровой, фольклорный, эстрадный, театральный.

Национальной школе предстоит обеспечить развитие ученика в условиях многонациональных культур. Одной из задач школ является приобщение детей к общечеловеческой культуре: от национальной (этнической) культуры к русской культуре и далее – к мировой художественной культуре. Этим и объясняется включение в учебный план второй и третьей ступени таких предметов, как МХК (мировая художественная культура), экология, геология, экономика. Во всех этих науках есть аспекты, которые связаны с человеком. Объединение всех наук и человека в центре этих наук и есть одна из задач гуманитарного образования в школе.

Основопологающей целью программ развития школ является создание условий для развития личности ребенка, которая реализуется через решение трех ведущих задач: научно-методическое обеспечение педагогов и воспитателей; обновление содержания учебно-воспитательной работы через приобщение к ценностям национальной и мировой культуры; укрепление материально-бытовой и технической базы школы.

Подготовка и перепрофилирование педагогических кадров – важнейший инструмент эффективной организации воспитательно-образовательного процесса. Несколько лет в районе работает методический семинар учителей и воспитателей, где обсуждаются проблемы коррекционной педагогики, возрастных и этнопсихологических особенностей детей и т.д.

Кроме того, с целью реализации воспитательного потенциала учебных предметов большинство учителей пересмотрело методическое обеспечение общеобразовательной программы, разработав совместно с воспитателями и педагогами дополнительные образовательные предметные учебно-воспитательные модули. Логика развития здесь требует выработки целостной программы руководства процессом развития личности ребенка, где бы в едином ключе, интегрировано выступали и учебная, и внеклассная деятельность, и работа кружков и студий дополнительного образования. Это потребовало пересмотра мировоззренческих установок содержания воспитательно-образовательного процесса. В вопросах обновления содержания образования в школах особое внимание уделяется работе по приобщению к ценностям национальной культуры, и через понимание этого – к восприятию общечеловеческих идеалов и ценностей.

Глобальные экологические проблемы, социальные потрясения и ускорение научно-технического, экономического развития в конце XX века чрезвычайно остро ставят перед педагогическим сообществом проблему челове-

ческих коммуникаций, преодоление отчуждения человека от им же порожденных социальных структур, выполнение целостности в эволюции личности ребенка. Следует отметить, что в школах, на сегодняшний день много детей, переживших опыт социального неблагополучия. Поэтому проблема деформации личности и связанная с ней масштабная проблема дегуманизации социальных связей и отношений как никогда остро стоит перед педагогами образовательных учреждений.

Современная школа нуждается в гуманизации. Каждый предмет учебного блока, виды и формы деятельности в зоне свободного (внеучебного) времени должны выступить в качестве взаимосвязанных частей целостной мировоззренческой картины мира. Например, математика изучает количественное состояние мира, история – эволюцию социокультурных изменений и представлений человека о мире, литература и МХК – отражение представлений человека о мире в произведениях искусства и т.д. Но все вместе они дают единое представление о мире, т.е. формируют мировоззрение человека на современном временном срезе. По отношению к целостной картине мира предметные сведения можно рассматривать как ее относительно самостоятельные фрагменты. В связи с тенденцией гуманизации образования возникает необходимость такой подачи школьных предметов, которая предполагает отказ от предметоцентризма и переход к целостной картине мира.

Педагогические коллективы школы поставили перед собой задачу перестройки учебного блока на гуманитарной основе с использованием межпредметной интеграции, бинарности в преподавании некоторых дисциплин, пропедевтических курсов и разделов в составе смежных наук. Возникла также необходимость найти некоторое концептуальное ядро, связующее воедино различные подсистемы школ: учебное время, зону свободного времени, индивидуальное творческое развитие ребенка, его семейные переживания и связь с внешним миром. Таким концептуальным ядром может стать гуманизация духовной эволюции личности ребенка, предполагающая гуманистическое отношение к миру; целостность личности во всех ее проявлениях; достаточные предметно-цикловые сведения, выстраивающие единую многообразную картину мира; расширение поля человеческих коммуникаций (семейных, общественных, политических, творческих и т.д.); действенные механизмы поступков, совершаемых в соответствии с общепринятыми социокультурными условиями.

Все это необходимо для фундаментальной мировоззренческой подготовки выпускников к восприятию реального мира, а не построенной в отвлечении от реалий модели. Исходя из этого, каждый педагогический работник школы реализует собственную программу, являющуюся частью единого концептуального ядра.

В качестве направлений, организующих все пространство школы выступают: национальное, психолого-педагогическое, предметно-цикловое,

творчески развивающие, формирования конкретных умений и навыков, профориентационной работы, внедрения здоровьесберегающих технологий и т.д. Все педагоги выступают как целостный педагогический монолит, вооруженный едиными установками.

Главной задачей для педагогов и воспитателей стала перестройка отношений с учениками, отказ от прежних стереотипов. Отношения должны строиться на основе сотрудничества, совместного поиска, отказа от авторитарно-волевого принципа со стороны педагога. Указанная перестройка на практике протекает очень сложно, чревата появлением многих других проблем. К этому оказывается не готовы и педагогические работники, и сами дети. Значительная помощь в этом процессе должна исходить со стороны психологической службы.

Период обучения и пребывания в школе совпадает в жизни школьников с формированием основных черт личности. Так или иначе у воспитателей и педагогов, как и у детей, возникает множество проблем, связанных с передачей и постижением нравственных ориентиров. Не случайно многие выпускники образовательных учреждений жалуются на неумение выстраивать свои отношения с окружающими, в семье, в коллективе. Эти тенденции не могут не настораживать. Отсюда вытекает одно из важнейших положений образовательно-воспитательной деятельности школ: учитель должен не просто передать знания, а каждому ученику дать посильную учебную нагрузку и помочь ему развиваться согласно его индивидуальным темпам и возможностям.

НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

ДАНИНА И.М.

г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение гимназия № 80

Задача современной школы – способствовать развитию личности творческой, сильной, способной самостоятельно принимать решения, осознанно осуществлять свой выбор, умеющей гибко реагировать на изменение обстоятельств и самой творить новые обстоятельства. Современная эпоха создала потребность в новом типе личности. Для воспитания данной личности в гимназии выбрана программа развивающего обучения Л.В. Занкова, разработана комплексно-целевая программа «Интеллект».

Основная цель кафедры начальных классов по реализации программы «Интеллект»: развитие интеллектуальных и креативных возможностей детей, способствующих формированию мыслящей личности, на уроках и во внеклассной деятельности. Для реализации творческого потенциала учащиеся

гимназии участвуют в разнообразных конкурсах: предметных олимпиадах на трех уровнях (школьном, районном, городском); Всероссийском конкурсе – игра «Кенгуру»; Интеллектуальном марафоне учеников-занковцев; Всероссийском конкурсе «Русский медвежонок» и др.

Однако этого было недостаточно, чтобы удовлетворить исследовательские потребности детей. Возникла необходимость передать учащимся инициативу в организации своей познавательной деятельности, так как учащиеся начальной школы по своей природе являются исследователями. Жажда новых впечатлений, любознательность, желание самостоятельно находить истину распространяются на все виды деятельности школьников.

Вопросами исследовательского подхода в обучении занимались Г. Кершенштейнер, Д. Дьюи и др. Ученые определили основной дидактический метод – организация практической, учебно-исследовательской деятельности учащихся с опорой на собственный опыт. Большие возможности в этом плане имеет проведение научно-практических конференций в начальной школе.

В течение последних четырех лет учителя кафедры включились в подготовку учеников начальных классов к школьной конференции «Шаг за шагом». В 2002–2003 учебном году в конференции участвовало 28 учащихся 1–3 классов. Темы докладов выбирались детьми самостоятельно. В основном выступления носили реферативный характер. И все же на следующий год мы смогли отправить для участия в городской программе «Шаг в будущее» семейных учеников с докладами «Изменение агрегатного состояния воды», «Почему летает шар?», «Электрический разряд», «Испарение», «Память в слове», «В гостях у динозавров», «Народная память в предметах быта» и получить четыре призовых места.

В 2003–2004 учебном году популярность данного вида творчества получила распространение. В конференции участвовало уже 58 учащихся. Для подготовки к конференции учителя стали использовать часы индивидуального развития. Основным требованием к докладу явилось наличие исследовательской части. В результате для участия в городской программе «Шаг в будущее» были направлены учащиеся для работы в секциях «Мир медицины», «Мир биологии», «Мир физики», «Мир техники», «Проблемы человека и общества», ТРПЛ и получили девять призовых мест.

Анализ участия детей в конференции выявил ряд проблем. Участвуя в конференции, ребенок приобретает практические навыки исследовательской деятельности, опыт публичных выступлений, реализацию творческих возможностей. Но необходимость дальнейшего участия в городской программе требует участия во всех имеющихся секциях, а это невозможно выполнить, если ребенок выбирает тему по желанию. Принуждение нарушает сам принцип добровольности. Тема должна быть желанна, выполнима, решение ее должно быть полезно участнику исследования. Подвести ребенка под ту идею, в кото-

рой он, по мнению учителя, максимально реализуется как исследователь, получит новые полезные знания – задача сложная, но обязательная.

В 2004–2005 учебном году участвовало сто четырнадцать учеников. При подготовке к конференции мы обратились к учителям других кафедр с просьбой определить для малышей наиболее конкурентоспособные темы. На нашу просьбу отозвались практически все кафедры гимназии. В городском туре мы получили девять призовых мест.

В 2005–2006 учебном году подготовка к конференции идет по следующим направлениям: «Мода и дизайн», «Мир техники», «Мир медицины», «Мир русского языка», «Проблемы человека и общества», «Мир математики», «Мир биологии и экологии», «Мир физики и химии». Готовят учащихся учителя начальных классов. Для этого им были определены часы индивидуального развития по русскому языку, математике, ТРИЗ, народно-прикладному творчеству и др.

Работа по теме исследования предполагает выполнение нескольких этапов: 1) выделение проблемы, определение ее актуальности; 2) формулирование гипотезы, определение вариантов для ее решения; 3) сбор материала для решения основных задач; 4) анализ полученных результатов; 5) формулировка выводов; 6) подготовка доклада; 7) защита проекта.

Доклад оформляется в печатном варианте. Возможно использование видеотехники и мультимедийного проектора, готовятся опыты, наглядность. С докладом ребенок выступает на научно-практической конференции, которая проводится как праздник знаний. В организации и оценивании работ помогают студенты ЧГПУ и преподаватели предметных кафедр. Время выступления ограничивается 5–7 минутами, затем следуют вопросы и ответы. Завершается День творчества подведением итогов, где участники награждаются Дипломами 1, 2, 3 степени и ценными подарками. Все это стимулирует к участию в конференции других детей. В нашей конференции принимают участие дети с разным уровнем подготовки. Начинающие ограничиваются реферативными сообщениями, более подготовленные дети выступают с научными исследованиями.

Участие в конференции способствует формированию ОУУН, повышается качество знаний, реализуется творческий потенциал ребенка, приобретает положительный опыт. С первого класса каждый ребенок создает портфолио, куда помещает результаты творческих конкурсов. При переходе в среднюю школу новому классному руководителю не составит труда определить уровень творческой активности ученика и обеспечить ему дальнейшее развитие. Как сказал В. Гюго: «Ум человеческий имеет три ключа, все открывающих: знания, мысль, воображение». Нам не остается ничего иного, как дать детям в руки столь необходимые инструменты.

ТЕСТЫ КАК СРЕДСТВО ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

ДЕНИСЕНКО И.Г.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
средняя общеобразовательная школа № 94*

Закон РФ «Об образовании», типовые положения о конкретных типах и видах образовательных учреждений, государственные образовательные стандарты, существующие типовые учебные планы и типовые программы составляют нормативно-правовую основу процесса аттестации. Аттестация является основной формой государственно-общественного контроля за качеством образования в образовательных учреждениях. Современный этап развития образования в России характеризуется тем, что государство отказалось от сверхцентрализованного управления и контроля за деятельностью образовательных учреждений, изменилась ориентация производительных и непродуктивных сфер деятельности, изменился социальный заказ к уровню образованности учащихся образовательных учреждений.

Ориентация при аттестации на государственные образовательные стандарты предполагает измерение уровня образованности, получение объективных оценок уровня знаний, умений, навыков образовательных компетенций, что возможно на основе анализа результатов выполнения тестов. Проблема аттестации учащихся с использованием тестовых технологий заслуживает особого внимания, так как при проведении единого государственного экзамена использованы тесты.

Все знают, что данный инструмент позволяет существенно быстрее и легче получить результаты контроля. Если просмотреть круг задач, которые у нас решаются с помощью тестов, то он четко ориентирован на диагностику, используемую при аттестации (итоговый контроль разного уровня, начиная с контрольных работ по теме и заканчивая ЕГЭ). Проверка знаний, с помощью тестов в частности, – очень сложный и крайне тонкий процесс, как в теоретическом аспекте, так и в методическом плане, как в психологическом отношении, так и в организационном. В свое время М.Я. Басов говорил: «Я думаю все же, что эта долгая, подчас острая критика тестовой методики... в конце концов приведет не к ниспровержению, не к упразднению этой методики, а, напротив, к ее упрочению и к ее утверждению в отдельных границах, в которых она, очевидно, имеет полное право на применение и существование». Тем не менее, начиная с указанного периода, критика тестов приобрела широкий размах и вышла за рамки чисто научных дискуссий. Вопрос о возможности и целесообразности использования тестов в школе был вновь поставлен лишь в 60-е гг. и был связан с возрождением проблемы индивидуального подхода к обучению.

В связи с массовым использованием в учебной практике тестов появилось большое количество соответствующей литературы. И все же в индивидуальной творческой работе учителя возникает необходимость создания собственных качественных тестовых материалов, а для этого необходимы некоторые знания в области тестовых систем и их практической реализации.

В научной литературе существует достаточно широкий спектр мнений по понятиям «тест» и «тестирование». Воспользуемся следующими определениями: тест – совокупность, включающая средство, с помощью которого проводилось испытание (в педагогической диагностике в качестве такого средства чаще всего выступает набор специальных, так называемых тестовых заданий), инструкцию по его применению, а также интерпретации результатов; тестирование – научно обоснованный процесс измерения (с помощью тестов) интересующих качеств личности.

Измерители, ориентированные на требования стандарта, являются частным случаем критериальных измерителей. Они отличаются от критериальных тем, что имеют значительные ограничения в интерпретации результатов оценки. В обычной критериально-ориентированной работе, целью которой является оценка уровня овладения содержанием курса или основными умениями, все задания сгруппированы в группы, каждая из которых является представительной выборкой заданий, проверяющих освоение отдельной темы курса или одного умения. В тесте достижения для отдельных умений, ни для предмета в целом. Каждое задание «привязано» к конкретному требованию, и интерпретация результатов выполнения теста или проверочной работы ограничена, так как по результатам выполнения нельзя говорить об усвоении учебного материала отдельных тем или курса в целом.

В литературе выделено два основных критерия тестов. Первый из них связан с понятием точности измерения и соотносен, главным образом, с понятием надежности теста. Второй критерий показывает способность теста изучать то, что он должен изучать по замыслу авторов, т.е. быть валидным. Различают четыре типа валидности:

- валидность содержания – показывает соответствие содержанию обучения, отображенного в логической структуре и выраженного вполне определенными учебными элементами;

- валидность соответствия – помогает установить, в какой мере результаты, полученные посредством использования исследовательского инструментария, соответствуют данным, полученным другим способом;

- валидность прогноза – позволяет вычислить взаимосвязь между данными, полученными в ходе ранее проведенного исследования, и результатами полученными позднее;

- валидность конструктора – показывает, в какой мере полученные результаты соответствуют теоретической модели.

При создании тестов, кроме функциональной валидности, необходимо выполнение еще ряда важнейших требований: 1) простоты – в одном тесте должна быть представлена одна задача данного уровня; 2) определенности – необходимость ясного и недвусмысленного формирования задания теста, обеспечивающего его общепонятность для испытуемых; 3) однозначности обеспечиваемого конструкцией эталона, в котором должно содержаться полное и правильное решение задачи.

Тесты школьной успеваемости, ориентированные на соотносительную группу, предполагают сопоставление индивидуального результата тестирования с результатами выборки. В качестве соотносительных величин чаще всего используются величины процентной ранговой шкалы.

При конструировании тестовых заданий необходимо, прежде всего, взвесить, какой вид заданий лучше всего соответствует цели, содержанию и условиям тестирования, можно ли ограничиться в тесте одним видом заданий или необходимо выбрать несколько. Решение часто зависит от возраста учащихся, умственного развития. Прежде чем заняться конструированием теста, следует составить инструкцию для экспериментального варианта теста и проверить ее вместе с заданиями в небольших учебных группах. Анализ заданий должен предоставить сведения о степени трудности каждого задания, его селективности. Степень трудности определяется процентом учащихся, получивших верный результат. Коэффициент селективности задания определяет взаимосвязь между решением этого задания и решением всех заданий теста, выражается с помощью коэффициента корреляции.

В педагогической диагностике существуют технологии, позволяющие ответить на вопрос: какое минимальное количество заданий требуется выполнить учащемуся, чтобы предположить возможность выполнения им всех заданий, относящихся к учебной цели? Наиболее интересной моделью обработки тестов, ориентированных на критерий, является модель Раша, которая допускает задания с различной трудностью: «Задания различной степени трудности и для тестируемых с разными способностями располагаются на шкале таким образом, чтобы эти два параметра позволяли в каждом конкретном случае сделать вывод о вероятности решения того или иного задания». Не обращаясь к выборке учащихся, можно сделать объективный вывод о компетенции тестируемого на основании количества решенных задач.

Однако даже при наличии тестов имеются проблемы по их использованию. Прежде всего, возникает проблема создания большого количества вариантов каждого теста. Предоставление одного варианта порождает проблему списывания. Идеальный вариант тестирования – это предоставление каждому учащемуся своего варианта теста, что на практике нереально. И тогда возникают педагогические проблемы. Контроль используется как средство организации обратной связи, которая нужна для результативного управления обу-

чением. На практике в большинстве случаев из-за перегруженности учителя контроль используется преимущественно для констатации уровня обученности. Для полноценной коррекции ни сил, ни времени у учителя нет.

Компьютерное тестирование может помочь решить эту проблему. В частности, после завершения тестирования компьютер может, помимо определения уровня обученности ученика, предоставить рекомендации по коррекции знаний и учений (это может быть, например, перечень задач и параграфов, которые ученик должен решить для того, чтобы успешно пройти тестирование). Реализовать это может экспертная педагогическая система.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНЫХ ЗНАНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ КОНЦЕНТРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

ПОПОВА О.В.

г. Таштагол, Кемеровская область, Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 10

Для современного образования одним из критериев качества подготовки выпускника является сформированность у него компетентностных составляющих и наличие соответствующих компетенций в той или иной сфере науки. Компетентные выпускники обладают критичностью и творческим мышлением, богатым словарным запасом, развитой речью, умеют и способны самостоятельно думать и ориентироваться в новой для них ситуации, познавать ее, применяя имеющиеся или приобретенные новые знания, определять цель деятельности в соответствии с объективными законами и конкретными обстоятельствами, обуславливающими ее реальность, устанавливать адекватные способы и средства деятельности, усовершенствовать их в процессе деятельности и, наконец, достигать цель.

Деятельность, которая включает все перечисленные компоненты, называют интегративной, а знания для ее осуществления – интегративными, представляющими собой комплекс, синтезирующий научные знания из гуманитарных и технических дисциплин, и показывающий их использование в различных направлениях деятельности человека, стимулирующий познавательную активность обучающихся, позволяющий им разносторонне оценивать результаты собственной деятельности и обеспечивающий общую компетентность. Они формируются постепенно на протяжении всего периода обучения путем их накопления из различных образовательных областей, для чего необходимо соблюдать определенные условия организации процесса обучения:

– содержание обучения должно быть достаточным для освоения основ фундаментальных наук;

– особо значимые вопросы и темы следует изучать с позиций интеграции разнопредметных знаний, параллельно формируя интегративные навыки учебной деятельности;

– ведущее место должны занимать знания общеобразовательных предметов, которые станут основой изучения прикладного материала;

– полученное теоретическое знание должно быть применено в условиях профессиональной ситуации (игровые технологии);

– необходимо использовать активные методы приобретения новой информации (КСО, «мозговой штурм» и др.).

Поскольку интегративное содержание более объемно и не укладывается в рамки традиционного занятия, задачей педагога в этом случае будет разработка интегративных программ и использование нетрадиционных технологий обучения. Организация процесса обучения в современных условиях должна обеспечить деятельностную подготовку обучающихся, при которой формирование и развитие необходимых значимых для них умений и качеств (как в трудовом, так и в социально личностном аспекте) становится основой образовательного процесса. В этом случае достижение такого педагогического результата, как способность ученика к широкому переносу и обобщению предметных знаний при решении творческих, учебных и жизненных задач, будет обеспечиваться системностью познания, интеграцией знаний при изучении инварианта профильных образовательных программ с использованием нестандартных технологий обучения. Процесс обучения будет заключаться в накоплении, переработке и использовании информации, т.е. усвоении интегративного содержания наряду с получением базовых знаний. В этой ситуации важным качеством для будущего специалиста становится умение учиться.

Весьма эффективной в плане формирования интегративных знаний представляется технология концентрированного обучения, при которой в течение определенного отрезка времени происходит изучение предмета или отдельной темы с момента начального ознакомления до знания на уровне применения. Это особая технология организации учебного процесса: внимание педагогов и учащихся сосредотачивается на более глубоком изучении каждого предмета за счет объединения уроков в блоки, сокращения числа параллельно изучаемых дисциплин. Подобное обучение часто называют «погружением в предмет», но нам думается что термин «концентрированное обучение» более полно и точнее передает идею и суть явления. Целью концентрированного обучения является, прежде всего, повышение качества обучения и воспитания студентов через создание оптимальной специальным образом организованной структуры учебного процесса, учета естественных психофизиологических особенностей человеческого восприятия и познавательных процессов.

Сущностными признаками концентрированного обучения являются:

- 1) непрерывность процесса познания и его целостность;
- 2) единовременная продолжительность изучения учебной единицы (темы, раздела), обеспечивающая прочное, осознанное ее усвоение;
- 3) сокращение числа одновременно изучаемых дисциплин;
- 4) ориентация учебного процесса на развитие самостоятельности, привитие навыков самообучения, самопрезентации, самореализации, самоконтроля, ответственности, креативных свойств личности студента;
- 5) вариативность и комплексность используемых форм и методов обучения, адекватных целям и содержанию учебного материала и учитывающих особенности динамики работоспособности студентов и педагогов;
- 6) сотрудничество в моделях «педагог – обучающийся», «педагог – обучающиеся», «обучающийся – обучающиеся».

В практике обучения различают три основные модели технологии концентрированного обучения. Первая предполагает изучение в течение определенного времени одного основного предмета. Продолжительность так называемого «погружения» в предмет определяется особенностями содержания и логикой его усвоения учащимися. Эта модель эффективна в начальном и среднем профессиональном образовании. Вторая модель, вполне применима в средней общеобразовательной школе, предполагает укрупнение лишь одной организационной единицы – учебного дня. В рамках укрупненной временной единицы – занятия погружения – происходит многостороннее рассмотрение предложенной темы, или, другими словами, формирование интегративного знания.

Можно выделить несколько аспектов технологии концентрированного обучения, которые способствуют формированию интегративных знаний:

- 1) расширение временных рамок урока, позволяющее рассматривать учебный материал с разных точек зрения и применять различные формы, методы и приемы организации занятия, направленные на повышение его эффективности;
- 2) учет психофизиологических особенностей учащихся;
- 3) возможность использование методов, активизирующих самостоятельную деятельность обучающихся;
- 4) выбор моделей погружения, позволяющий сформировать знания на нужном уровне усвоения;
- 5) возможность сочетания в рамках учебного дня различных видов учебных занятий (теории и практики).

Целесообразность концентрированного обучения при формировании интегративных знаний объясняется и тем, что принцип концентрации учебного материала и учебных предметов во времени и принцип интеграции содержания предметов базируются на общем для них принципе – учета психофизиологических особенностей учащихся. Интеграция опирается на принципы сис-

темности в деятельности головного мозга, единства сознания и деятельности, социальной природы психического развития человека. Концентрированное же обучение рассматривает этот же принцип с точки зрения учета динамики работоспособности, особенностей формирования динамических стереотипов, процессов памяти (восприятия, запоминания, сохранения и забывания). Перечисленные принципы дополняют и взаимно обогащают друг друга.

Образовательный процесс, организованный в условиях концентрированного обучения для формирования интегративных знаний, позволяет реализовать следующие педагогические возможности: 1) максимально обеспечить необходимое и достаточное содержание образования; 2) способствует интегрированию содержания общеобразовательных предметов для восприятия материала на прочной теоретической базе, объясняющей фундаментальные основы процессов и явлений, что в свою очередь способствует формированию более глубоких и осознанных знаний; 3) устранить дублирование учебного материала, терминологическую неувязку курса; 4) формирует новые структуры содержания для конкретных задач обучения; 5) направить учебный процесс на формирование познавательного интереса, творческого подхода к любым видам деятельности; 6) использовать различные методы в рамках занятия (урока) погружения, которые позволяют воспринимать учебный материал в системе, с логическими связями, в динамике развития, дают возможность проследить переход от теоретического компонента образования к практическому, создают условия для активной познавательной деятельности учащихся, повышают их самостоятельность и самоорганизацию; 7) совершенствовать методическую культуру педагога через внедрение новых педагогических идей, технологий и подходов.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ БЕЗОТМЕТОЧНОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ В МОУ ГИМНАЗИЯ № 80

РЕПИНА Т.В.

г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение гимназия № 80

В 2001–2002 учебном году МОУ гимназия № 80 вступила в эксперимент МО РФ по переходу начальной школы на четырехлетнее обучение. Согласно постановлению правительства Российской Федерации «О проведении эксперимента по совершенствованию структуры и содержания общего образования» в начальной школе вводились обновления, при которых должно быть достигнуто новое качество образования.

Переход на четырехлетний цикл обучения выдвинул главную цель образования – воспитание ученика, способного к самореализации, саморазви-

тию и самосовершенствованию, и определил основную задачу организация системы оценивания учебных достижений учащихся в условиях безотметочного обучения.

Вопрос оценивания учеников в нашей школе решался по-разному в течение десяти предыдущих лет. Мы отработывали модели десятибалльной и пятибалльной отметки. Работая в данном режиме, получали как положительные, так и отрицательные результаты. По мнению психологов и педагогов, переход на безотметочное обучение наиболее приемлем для шестилетних детей, так как устраняется способ наказания отметкой, исключается использование ее как средство общественного давления. Расплывчатость критериев выставления отметки часто непонятны ученикам начальной школы.

Однако перед учителями возникла проблема в способах отслеживания результатов обучения. Контроль знаний учащихся – одна из важнейших составляющих образовательного процесса. От того, как будет организована эта работа, зависит формирование отношения ребенка к учебному процессу.

Исходя из этого, была проведена следующая работа: а) определили знания и умения, которыми должны владеть дети на конец изучения каждой ключевой темы; б) отобрали номера итоговых упражнений по темам; в) установили прогнозируемый результат и т.д.

Используя методические рекомендации Департамента общего образования МО РФ, были заведены папки «Мои успехи» на каждого ученика. В нее вкладывались творческие работы, тетради на печатной основе, решения с нестандартными упражнениями и т.п. Анализируя выполненные упражнения, делаем вывод, какая тема достаточно хорошо усвоена ребенком, а какая нет. Родители в день консультаций могли ознакомиться с достижениями своего ребенка, сравнить предыдущие результаты с новыми. Работа с папками продолжалась в течение всего периода обучения в первом классе.

Контроль над знаниями, умениями и навыками помогали осуществить «Листы индивидуальных достижений», где просматривалась успешность личностных продвижений каждого ученика по стержневым темам по всем предметам в 1 классе. Данная деятельность позволяла: 1) видеть и сравнивать результаты обученности; 2) отслеживать общую динамику усвоения знаний; 3) определять зону ближайшего развития; 4) проводить анализ полученных результатов; 5) намечать индивидуальные пути устранения проблем; 6) разрабатывать дифференцированный контроль. По индивидуальной траектории развития намечались пути работы с каждым ребенком.

Работая в режиме эксперимента, в 1 классе был выявлен существенный недостаток. Только учитель и родители видели успешность или проблемы ребенка, а сам ученик в отслеживании своих результатов был пассивен. Поэтому, работая с новым набором первоклассников, решено разработать

такой дидактический материал, который позволяет включить ученика в активный процесс формирования навыков самооценки и самоконтроля.

Самооценка – это совокупность изменений, направленных на коррекцию и совершенствование собственной учебно-познавательной деятельности учащегося. Она является важнейшим показателем развития личности, позволяет человеку делать активный выбор в самых разнообразных жизненных ситуациях, определяет уровень его стремлений и ценностей, характер его отношений с окружающими. Согласно теории деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев) при изучении самооценки необходимо выделять особенности учебной деятельности ребенка, как на «первичном», так и на «вторичном» уровне.

В 2005–2006 учебном году для развития самооценки и самоконтроля первоклассника был создан дневник «Познай себя сам». Он является связующим звеном между ребенком, родителями и учителем, поскольку содержит перечень предметных и общеучебных умений, которыми должен овладеть ученик в течение года, позволяет наглядно представить процесс развития ребенка и ему самому, и родителям.

Для оценивания своих достижений школьники используют «волшебную лесенку», которая предлагается в дневнике. Эта измерительная шкала была предложена Т. Дембо и С. Рубинштейн. Дети ставят \times на той «ступеньке», которая соответствует количеству предложенных заданий, а после проверки помещают «!» на ту ступеньку, которая по счету совпадает с количеством правильно выполненных заданий. Если знаки совпадают на одной «ступеньке», то предложенное задание все выполнено правильно, а если нет, то необходимо разобраться в ошибках после проверки. Самопроверка детей контролируется учителем, и совместно намечаются пути устранения пробелов в знаниях.

В конце дневника школьника отведена страница для родителей, где родители выражают свое отношение к безотметочной системе. По данным анкетирования поощряют безотметочное обучение – 80 %, против – 20 %. Отрицательно относятся к данной оценке знаний в основном те родители, дети которых успешно усваивают программу.

Самооценивание неразрывно связано с умением контролировать себя, т.е. умением сравнивать свой результат с правильным ответом. Для контроля своих знаний по ведущим темам в конце дневника в таблице дети оценивают свои знания знаками сомнения и уверенности:

! – понял материал;

! ? – понял материал, но в работе допущены ошибки;

? – не понял материал, не смог выполнить задание. Мне требуется помощь.

Такая работа очень важна, поскольку только человек со здоровой самооценкой может критично относиться к собственным ошибкам и стремиться их преодолеть.

Для того чтобы ученик мог оценить свою устную работу на уроке, ввели цветовые сигналы. Если у ребенка сегодня по расписанию 4 урока, то он рисует цветок из четырех лепестков. В конце каждого урока закрашивает лепестки «цветика-трехцветика» в необходимый цвет: а) зеленый – доволен собой и своей работой на уроке; б) синий – допускал неточности в ответах; в) красный – просит о помощи, ничего не понял.

Целенаправленный процесс отслеживания результатов обученности детей проходит непрерывно, а также безболезненно как для ребенка, так и для родителей.

Таким образом, новая модель контроля и оценивания способствует развитию у ребенка уверенности в своих возможностях. Об этом может свидетельствовать то, что при переходе детей во 2-й класс у них снизился уровень тревожности перед получением отметки. Работа по данной модели приводит к мотивации учебной деятельности, к более сознательному отношению к учебе, а значит и к росту интеллектуальных способностей детей.

ВАРИАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ СОЦИАЛЬНЫХ ПАРТНЕРОВ К ЭКОЛОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ И ВОСПИТАНИЮ

БУЛГАКОВА Е.И.

г. Таштагол, Кемеровская область, Муниципальное образовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 1

Современная экологическая ситуация определила острую необходимость формирования экологического мышления, «экологизацию» всех наук и сфер человеческой деятельности. Экологическое образование и воспитание – это не только овладение комплексом знаний в области экологии, это часть культуры современного человека, показатель осознания своего «Я» во взаимосвязи с природой.

Для исследования проблемы экологического образования и выявления дидактических аспектов подготовки выпускников была создана творческая лаборатория «Вариативные подходы к экологическому обучению и воспитанию обучающихся», которая объединила творческий потенциал социальных партнеров – педагогов МОУ СОШ № 1 и Дворца творчества детей и молодежи г. Таштагола. В соответствии с программой опытно-экспериментальной работы объектом исследования определена педагогическая тема образовательных учреждений СПО, предметом – структура и содержание экологического

образования и воспитания в системе непрерывного экологического образования в Кемеровской области.

Наиболее важными задачами исследования являются:

- разработка структуры и содержания экологического образования воспитанников МОУ СОШ № 1 и Дворца творчества детей и молодежи г. Таштагола с учетом преемственности знаний о целостности окружающего мира;

- определение приоритетных направлений в педагогической деятельности МОУ СОШ № 1 и Дворца по экологическому воспитанию детей и подростков;

- разработка необходимой научно-методической документации и информационных материалов для осуществления вариативных подходов к экологическому образованию и воспитанию;

- создание службы консультативной помощи педагогическим работникам в вопросах экологического образования и воспитания (на базе творческой лаборатории).

Экспериментальная работа творческой лаборатории позволит:

- разработать региональную модель мониторинга экологического образования и воспитания;

- создать банк данных различных методов, приемов и средств экологического образования и воспитания;

- интегрировать систему экологического образования и воспитания в рамках «учреждение дополнительного образования – школа – ссуз – вуз»;

- координировать деятельность образовательного учреждения в области экологического воспитания;

- повысить профессиональную квалификацию педагогических работников по экологическому образованию;

- активизировать научно-исследовательскую деятельность в области экологического воспитания в МОУ СОШ №1 и подразделениях Дворца творчества детей и молодежи.

За время существования лаборатории проанализированы экологическая составляющая учебных дисциплин и структура экологического образования, проведены социологические исследования, разработана и апробируется примерная программа учебной дисциплины «Экологическая культура школьника». Анализ экологической составляющей содержания учебных дисциплин показал, что вопросы экологии представлены в большей или меньшей степени практически во всех учебных планах: а) в цикле общеобразовательных дисциплин экологическая составляющая содержания есть в 9 дисциплинах; б) в цикле общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин – в 5 из них; в) в цикле математических и общих естественнонаучных дисциплин – в одной.

Наиболее изучаемые в учебном процессе направления экологии – это: 1) охрана среды – 78,3 %; 2) экология гидросферы – 69,8 %; 3) экология человека – 69,8 %; 4) экологическое воспитание и образование – 69,8 %; 5) экология атмосферы – 65,2 %; 6) экология города – 60,9 %; 7) производственная экология – 60,9 %.

Для определения уровня экологической компетентности выпускников было проведено анкетирование. Разработанный членами творческой лаборатории инструментарий (анкета) позволил выявить мировоззренческую позицию и уровень экологических знаний с учетом самооценки анкетированных. Эта форма мониторинга более объективна, чем обычные тесты в рамках отдельных дисциплин.

Таким образом, была объективно обоснована необходимость разработки обобщающего курса «Экологическая культура школьника». Примерная программа этой дисциплины систематизирует биолого-экологические, историко-литературные, социально-экономические и специальные знания, полученные обучающимися в профильных курсах, и способствует формированию их экологического мировоззрения и экологической культуры.

Курс «Экологическая культура» может быть реализован как факультатив, дисциплина по выбору или за счет часов национально-регионального компонента. Примерная программа рассчитана на 32 часа аудиторных занятий (25 теоретических, 6 практических, 1 итоговое). Темы указанных в программе практических занятий могут быть заменены другими сходными по содержанию. Изучение данного предмета рекомендуется в старших классах в блоке естественнонаучных и математических дисциплин.

Программа рассматривает историю возникновения экологии как науки и историю формирования экологического мировоззрения, вопросы взаимосвязи экологии с искусством, идеологией, философией. Особое место уделено вопросам влияния экологии на физическое и психическое (моральное) здоровье человека. Для организации самостоятельной работы обучающихся в программе предлагается перечень тем рефератов и экскурсий, тематика творческих и научно-исследовательских работ, внеаудиторные мероприятия.

В этом учебном году программа апробируется в ряде образовательных учреждений, входящих в состав творческой лаборатории. По итогам апробации будет проведен анализ и разработаны рекомендации по введению в учебный процесс дисциплины «Экологическая культура школьника».

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА ПОСТРОЕНИЯ И ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ДЕТСКО-ВЗРОСЛОГО СООБЩЕСТВА В ДОО

ВЕПРИНЦЕВА Е.Ю.

*г. Челябинск, Муниципальное образовательное учреждение
Центр развития ребенка № 476*

Именно семья была, есть и, по-видимому, всегда будет важнейшей средой формирования личности и главным институтом воспитания, отвечающим не только за социальное воспроизводство населения, но и за воссоздание определенного образа его жизни.

Кем для ребенка выступают родители? Во-первых – источником эмоционального тепла и поддержки. Во-вторых – властью, высшей инстанцией, распорядители благ. В-третьих – образцом и примером для подражания. В-четвертых – другом и советчиком. Детско-родительские отношения имеют для психического здоровья детей первостепенное значение. К сожалению, многие родители фактически не знакомы со своими детьми, поэтому есть необходимость в обучении родителей правильным способам взаимодействия с детьми. Таким образом, решая задачи и просвещение родителей, и помощи (более четкого определения проблем по отношению к ребенку), мы определили и отработывали такие формы работы с семьями, которые обеспечили бы максимальную возможность обучения навыкам адекватного взаимодействия с детьми и позволили бы достичь нескольких важных, с точки зрения психокоррекционного процесса, целей:

- развернуть родителей лицом к ребенку и его трудностям, увидеть и принять его таким, какой он есть;
- помочь родителям справляться со свойственными им переживаниями, которые препятствуют и их нормальному эмоциональному самочувствию, и общению с ребенком;
- получить опыт переживания актуальной ситуации и с позиции родителей, и с позиции ребенка.

Для достижения этих целей целесообразно, на наш взгляд, проведение следующих форм работы с семьей.

Психологический практикум. С его помощью психолог помогает родителям проанализировать ситуацию и свое состояние с тем, чтобы выбрать наиболее правильное поведение. Предлагаемые темы: «Как регулировать свои эмоции?», «Родительские установки на общение с окружающими», «Помощь родителям в разрешении конфликтных ситуаций» и др.

Школа для родителей. Обеспечивает родителей психолого-педагогическими знаниями с целью гармонизации семейных отношений. Планируется и проводится 1 раз в месяц. Родители встречаются со специалистом

ми: психологом, логопедом, врачами из поликлиники и др. Темы занятий определяются исходя из интересов и потребностей родителей, например «Причины конфликтности детей», «Школьная готовность – что это?» и т.д.

Дискуссия. Психолог, координатор и небольшая группа родителей совместно обсуждают какой-либо спорный вопрос, во время чего происходит обмен мнениями между ними и проясняются (возможно, изменяются) позиции, установки и ценности родителей.

Психологические игры. Являются моделью социального взаимодействия, принятия установок социума. Участвуя в играх, родители учатся анализировать собственные действия, подходить к воспитанию как к серьезному и целенаправленному процессу. В процессе занятий используются следующие игровые методы: ситуационно-ролевые игры, дидактические, творческие, деловые, разогревающие. В ДОО создается банк выше перечисленных игр.

Психологический тренинг. В процессе тренинга формируются навыки самопознания и саморазвития. Тренинг направлен на тренировку и развитие нужных качеств (умение общаться, слушать, развитие эмпатии).

Индивидуальное консультирование. Ведется журнал учета проведения консультаций по заявленным проблемам и намечаются пути их разрешения.

Составление индивидуальных программ сотрудничества с семьей. Программа совместных действий на период адаптации ребенка к ДОО. Определяются основные точки соприкосновения в ДОО и семье, учитываются пожелания родителей и рекомендации специалистов, обозначаются ожидаемые результаты, подбираются формы неформальной и формальной стратегии сотрудничества.

Программа совместных действий по подготовке детей к школе. Принцип разработки программы тот же (модель выпускника). Обязательное: совместный выход на ожидаемый результат и выбор дополнительных образовательных услуг с учетом индивидуальных и возрастных особенностей в соответствии с требованиями к максимальной учебной нагрузке.

Программа совместных действий по профилактике нарушений прав ребенка в семье. Система мероприятий направлена на позитивное изменение способов воздействия родителей на своего ребенка и привлечению к активному их участию в образовательном процессе ДОО.

Психологический журнал «Я с тобой». Это заочная форма просвещения родителей по актуальным вопросам. Материал подбирается с учетом уровня компетентности и осведомленности родителей по проблемам воспитания детей каждой возрастной группы.

Индивидуальные дневники на каждого ребенка. Сведения, содержащиеся в этих дневниках, очень важны для родителей, ведь они касаются уровня физического и умственного развития ребенка, выявленного в результате диагностики. Психолог предлагает родителям индивидуальную програм-

му коррекционной работы с ребенком дома. При этом тетрадь несет в себе двухстороннюю связь, так как родители отмечают в ней свое участие в совместной работе.

Стенд «Ваши вопросы». Работает для формирования тем журнала «Я с тобой», «Школы для родителей»; дискуссий, а также для создания картотеки вопрос-ответ, с целью быстрого реагирования на поставленные родителями вопросы.

Телефон доверия. Для анонимного общения с родителями в вечернее время существует доверительная беседа по телефону. Родители раскрывают свои наболевшие вопросы и получают психологическую помощь. Телефон доверия работает 1 раз в неделю с 18-00 до 19-00.

В нашем ДОО на протяжении 5 лет строится детско-взрослое сообщество, которое основывается на следующих принципах: доверять себе, учиться доверять другим, принимать на себя ответственность за свои действия, осознавать собственную значимость и самостоятельность, уважительно относиться к авторитетам, высоко ценить свои таланты и таланты других, ценить чувство принадлежности к сообществу и верности ему в рамках социальной группы. И только в совместной деятельности педагогов, родителей и детей выстраиваются партнерские отношения. Традицией стало проведение совместных мероприятий с родителями: «День семьи», «Литературные вечера», «День юмора», «День именинника», клуб «Дорогой мой человек», клуб бабушек «Посиделки», клуб «Юный турист», «Школа для родителей», «Игротека» и др.

В процессе функционирования детско-взрослого сообщества дети становятся активнее и самостоятельнее, свободно и доброжелательно общаются друг с другом, планируют свою деятельность, являются постоянными участниками и призерами соревнований, эстафет, турниров, конкурсов, проводимых в районе («Хрустальная капель», «Папа, мама, я – спортивная семья», шашечный турнир «Веселые старты» и др.).

Родители активно включаются в жизнь детского сада, с интересом следят за успехами детей, с большим вниманием и терпимостью относятся к проблемам ребенка. Педагоги осознают свою значимость гармоничного взаимодействия с ребенком и его семьей и делают для этого все возможное.

Трехлетний опыт работы говорит о несомненной эффективности вышеперечисленных форм работы. В обратной связи психологу родители делились тем, как постепенно изменился характер общения с детьми, что они стали больше понимать причины поведения ребенка и видеть его по-новому. А главное – увеличилось число родителей, стремящихся к общению с психологом, они более грамотно стали формировать запрос, ориентированный на личностные проблемы; создана зона доверия и безопасности, что положительно сказывается на функционировании детско-взрослого сообщества в ДОО.

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА СРЕДСТВАМИ ИГРЫ

КРАСНОВА Н.Н.

г. Челябинск, Челябинский государственный педагогический университет

На современном этапе развития экономики и социума большое значение начинает приобретать экономическое образование. Старшие классы, а также среднее звено включилось в экономический контекст общества, введена дисциплина «Экономика», вводятся факультативные курсы по выбору, имеющие экономическую и профессиональную ориентацию.

Экономическое образование постепенно начало входить в начальную школу. Существуют программы по экономическому образованию для начальной школы [1–2]. Большинство из них ориентировано на 2–4 классы и опирается на дидактические, сюжетно-ролевые и другие виды игр, поскольку именно игра избрана средством экономического образования [3].

Однако нельзя не отметить существующие недочеты данных программ: 1) опора на неактуальный на сегодняшний день уровень экономического развития младшего школьника; 2) отсутствие необходимых имитационных и других специально разработанных видов игр; 3) несовместимость программ с основными школьными предметами начального звена.

Для более успешной разработки игровой программы по экономике, нами была структурирована модель экономического образования младшего школьника средствами игры. Модель, разработанная нами на основании избранных методологических подходов (системно-деятельностный, средовой), состоит из 4 компонентов, соответствующих критериям экономической образованности младших школьников. Данные критерии были определены методом экспертных оценок: экономическая обученность (когнитивный компонент), экономическое мышление (ценностно-операционный компонент), экономическая направленность (мотивационный компонент) и экономическая деятельность личности (практически-деятельностный компонент). Каждый критерий качества, согласно нашей модели, соответствует определенному компоненту содержания экономического образования младшего школьника.

Опираясь на модель, создана программа по экономическому образованию младшего школьника средствами игры. Обратимся к результатам апробации игровой программы по экономическому образованию младшего школьника средствами игры. Реализация экономического образования младшего школьника средствами игры осуществлялась на базе школ № 5, 70, 91, 96 г. Челябинска в период с 2002 по 2006 год, не нарушая естественного хода образовательного процесса.

Экспериментальные группы реализовывали экономическое образование на основе: а) избранной учителем методики; б) авторской программы (начиная с 4 класса начального звена); в) разработанной нами игровой программы по экономическому образованию младшего школьника; г) интегрированно-го включения в предметы общего цикла.

В ходе опытно-экспериментальной работы были проведены три промежуточных среза для выявления уровня экономической образованности младшего школьника и определения эффективности реализации модели экономического образования младшего школьника. Данные промежуточные срезы проводились по завершении этапов экономического образования младшего школьника и совпадали с окончанием учебного года (1, 2, 3 классы). Контрольный срез проводился по окончании опытно-экспериментальной работы у учеников 4 классов контрольной и экспериментальных групп и устанавливал итоговый уровень экономической образованности младшего школьника.

В ходе эксперимента нами применялись следующие методы исследования: анализ устных и письменных ответов, анализ контрольных игр, анкетирование, тестирование, методы математической статистики.

В результате анализа проведенной нами работы, удалось зафиксировать положительные изменения уровня экономической образованности в группах, где экономическое образование проводилось целенаправленно: во всех группах, участвовавших в эксперименте, было зафиксировано уменьшение количества учащихся, имеющих низкий уровень экономической образованности; выявлена положительная динамика числа школьников, имеющих высокий уровень экономической образованности. При этом следует отметить, что положительная динамика наблюдается по всем выделенным критериям экономической образованности.

Уровень знаний (когнитивный компонент) оказался выше в группах с целенаправленным изучением экономики (ЭГ-1 и ЭГ-3), что не нарушает логики эксперимента.

Навыки (практически-деятельностный компонент) экономического поведения получают свое наивысшее развитие в группе ЭГ-3, поскольку разнообразие ролевых и имитационных игр позволяет ребенку «прожить» тот опыт, которого они оказываются лишены в процессе обыкновенного заучивания или так называемого «заучивания в процессе игры».

В КГ, ЭГ-1, ЭГ-2 навыки экономического поведения не получают своего достаточного развития в связи с отсутствием необходимых для этого развития экономических ситуаций, которые создаются за счет специально разработанных имитационных и других видов игр. Экономическое поведение в данных группах развивается стихийно в таких социальных институтах, как семья, двор и пр.

Экономические ценности (ценностно-операционный компонент) сформированы на одинаковом уровне во всех группах. Однако следует констатировать тот факт, что ценности ЭГ-1 и ЭГ-3 более фундаментальны.

Результаты диагностики мотивационного компонента экономической образованности младшего школьника позволяют констатировать тот факт, что учащиеся ЭГ-3 более охотно изучают экономику, в то время как ученики ЭГ-1 в качестве мотива экономического образования, в основном, указывают следующий «нежелание расстраивать родителей плохой оценкой».

Положительная динамика уровня экономической образованности наметилась также и в контрольной группе, проводящей экономическое образование дифференцированно. Экономика включалась в дисциплины общего цикла (окружающий мир, чтение, математика, трудовое обучение и др.).

Необходимо отметить, что наиболее высокого уровня экономической образованности достигли учащиеся ЭГ-1 и ЭГ-3. Однако в ЭГ-1 учителем, родителем и самими детьми была зафиксирована перегруженность, связанная, на наш взгляд, с тем, что недостаточно полно была использована игра как средство экономического образования. В то же время ученики ЭГ-3, где реализовывалась разработанная нами программа, проявляли неподдельный интерес к экономике как науке, исследовали экономические законы, на своем опыте осваивали необходимые экономические навыки.

Общие данные, полученные на исходе четвертого года экспериментальной работы, сведены нами в Табл. 1.

Таблица 1

Результаты экспериментальной работы по экономическому образованию младшего школьника средствами игры

Группа	Уровни		
	В	С	Н
КГ	22 %	76 %	2 %
ЭГ-1	37 %	63 %	0 %
ЭГ-2	34 %	56 %	10 %
ЭГ-3	45 %	53 %	2 %

Исходя из итогов экспериментальной работы, проведенной в начальной школе, на основании сравнительного анализа данных, полученных за четыре года экспериментальной работы, можем сделать вывод, что грамотно подобранные игры повышают уровень сформированности основных категорий экономической образованности младшего школьника, а также минимизируют учебную нагрузку, что способствует быстрому и легкому усвоению учебного материала.

Анализ экспериментальной работы с точки зрения изменения показателей экономической образованности (знания, мотивация, ценности, экономи-

ческое поведение) показал, что наибольший прирост происходит при использовании игры как средства экономического образования младшего школьника.

Литература

1. **Сасова, И.А.** Экономика для младших классов: пособие для учителей начальной школы / И.А. Сасова, Е.Н. Землянская. – М., 1999.
2. **Сасова, И.А.** Экономика. Методика. 2 класс / И.А. Сасова. – М., 2001.
3. **Эльконин, Д.Б.** Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978.

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЕКТА ПО ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ СОДЕЙСТВИЯ СЕМЬЕ В ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ

ПАРФЕНОВА Н.А.

г. Южноуральск, Челябинская область, Муниципальное дошкольное образовательное учреждение № 17 «Искорка»

Работа над образовательным проектом в условиях реализации содействия семье в осуществлении здоровьесберегающего образования создает предпосылки для творческого развития личности педагога в процессе его профессиональной деятельности. Цель работы по разработке и реализации образовательного проекта – способствовать развитию способности педагога моделировать собственный педагогический опыт, экспериментально проверять эффективность своей модели, разрабатывать методические рекомендации на основе собственных достижений как деятельность, предусматривающую исследовательский подход к решению задач развития ребенка дошкольного возраста через функцию содействия семье.

Важно, что работа над образовательным проектом в процессе реализации здоровьесберегающего образования продолжается в течение определенного отрезка времени (неделя или месяц) и включает разные формы взаимодействия участников образовательного проекта – воспитателей, специалистов службы психолого-педагогического сопровождения здоровьесберегающего образования, родителей. При этом педагоги и родители объединяются в творческие группы, где создаются условия для успешной групповой деятельности.

Руководителем проекта осуществляется посещение занятий, изучение дидактических материалов, результатов продуктивных видов деятельности детей. Определяются требования к проектированию образовательного проекта и наполнению его программным содержанием.

Особенно результативной оказалась работа в парах сменного состава, так как этот вид работы творческой группы позволил проводить сбор и анализ экспериментальных материалов, осваивать методы исследовательской работы, изучать литературу, участвовать во взаимопосещениях и анализе просмотренных видов деятельности.

Следующим этапом является проведение проблемного семинара, на котором проходит групповая дискуссия с целью определения эффективных путей решения выявленных проблем. Затем составляются самоотчеты руководителей творческих групп по итогам реализации образовательного проекта в условиях работы над реализацией содействия семье в осуществлении здоровьесберегающего образования. После итогов самоотчетов планируется система семинаров-практикумов, целью которых является обсуждение одной или нескольких проблем, или противоречий, выявленных в результате самоотчетов, определяются пути их преодоления или решения. По итогам работы семинара-практикума разрабатываются методические рекомендации. Разные творческие группы готовят свои методические рекомендации, которые затем защищают в виде образовательных проектов по различным направлениям здоровьесберегающего образования. После этого начинает работать группа научно-методического обеспечения, в задачи которой входит отбор и рецензирование полученных материалов. Затем группа научно-методического обеспечения работает по алгоритму проектной деятельности и запускает образовательный проект в практику работы ДОУ: запуск проекта.

Остановимся подробнее на механизме реализации образовательного проекта в условиях единой методической темы по развитию системы взаимодействия по реализации здоровьесберегающего образования педагогов и родителей. Основным принципом построения образовательного проекта является концепция проекта, под которым понимается целенаправленные изменения в педагогической системе. Деятельность педагогического коллектива и коллектива родителей рассматривается как совокупность выполняемых действия (видов деятельности), каждое из которых имеет фиксированное начало и окончание. Образовательный проект имеет структуру.

Управление проектом включает: определение целей, формирование структуры, планирование, организацию работ, координацию действий исполнителей, концепцию проекта. Тема или проблема, которая объединяет разные виды деятельности на ее решение через погружение в определенную проблему и проживание ее. Содержание проекта отражается в виде графиков, таблиц, матриц. Цель проекта – получение ожидаемого результата, определенного программным содержанием образовательной программы «Детство». По форме система управления по выполнению образовательного проекта имеет кросс-функциональную структуру. Механизм реализации образова-

тельного проекта отрабатывается на еженедельных координационных совещаниях.

Мы приводим в качестве примера технологию внедрения образовательного проекта по краеведению. Теоретическое обоснование, разработка концепции, ожидаемые результаты в виде готовых образовательных проектов по следующим темам: «Русская изба», «Жилище народов Южного Урала», «Календарные и народные праздники» и др.

Внедрение диагностики на основе аналитической деятельности, формирование способностей педагога по самосознанию собственной деятельности, готовности педагога сочетать перспективное прогнозирование и текущее планирование, согласование планов на всех уровнях взаимодействия с родителями в ходе реализации функции содействия семье в осуществлении здоровьесберегающего образования.

Технологические процедуры: 1) подготовительная – составить и обсудить план совместной с родителями деятельности по реализации проекта; 2) функциональная – в зависимости от проекта отражаются конкретные действия, методы и приемы, их всестороннее комплексное выполнение, затем анализируется полученный результат и делается вывод; 3) контрольная – проверка эффективности методов, готовность педагогов и родителей видеть проблему, выявить отклонения, поделиться опытом; 4) итоговое – обобщение всех идей и всей информации по результатам деятельности, создание благоприятного климата для осуществления здоровьесберегающего образовательного процесса, преодоление затруднений; 5) диагностика результатов.

Как выход на детей мы рассматриваем реализацию образовательного проекта по краеведению в виде двух ступеней:

– Мифотворчество. Дети действуют с сюжетом, игровым материалом, воображаемым мифологическим объектом, что соответствует их возрасту. Педагоги совместно с родителями учат систематизировать, соединять, разъединять, включать-исключать. Дети осваивают конкретные знания, приобретают простейшие навыки. Обучение строится на сказочном и мифологическом материале. Дети участвуют в формировании коллекции, педагоги и родители организуют мини-музеи в группе и в семье.

– Работа педагогов, родителей и детей в экспериментальных лабораториях. На этой ступени формируются понятия, обобщенные образы, проектируется образовательная развивающая среда, формируются навыки, создаются и совершенствуются формы взаимодействия всех участников здоровьесберегающего образовательного процесса.

Анализ двух ступеней позволяет отметить взаимосвязь, взаимозависимость и преемственность двух социальных институтов – семьи и детского сада по осуществлению здоровьесберегающего образования детей дошкольного возраста.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А

Акинфиева Н.В. 191
Антонова В.Н. 229
Афанасенко А.В. 53

Б

Бабилурова Н.Г. 23
Бобрева Л.В. 242
Богданова М.В. 212
Боговарова В.А. 37
Бородина Г.С. 234
Борчук А.В. 92
Булгакова Е.И. 269
Буров К.С. 148
Бурцева В.С. 57
Буслаева М.Ю. 95

В

Вакулич Н.Р. 26
Вальтер Н.И. 189
Вепринцева Е.Ю. 272
Вербицкий А.А. 3
Вигель Н.Н. 160
Викторова Л.П. 185
Володина Л.Н. 246
Выскубова Н.К. 189

Г

Гаврилов Н.И. 51
Галянская Т.В. 125
Глазырина Е.С. 163
Гребенщикова М.В. 166
Гребнева Г.А. 148
Грищук М.В. 122

Д

Данина И.М. 257
Денисенко И.Г. 260
Днепровская О.А. 61

Дудина Л.И. 244
Дудко В.В. 170

Е

Ербаева Н.А. 195
Ермакова Т.С. 234

З

Загорюев А.Л. 97
Захарова А.Г. 143
Зюзляева Н.П. 128

И

Иванов А.М. 216
Иванченко О.П. 173
Измайлова А.Б. 40

К

Карбышева В.М. 199
Картушина И.Г. 81
Кириллова Е.Г. 189
Клементьева Н.Р. 83
Клепцова Е.Ю. 100
Козлова И.С. 104
Колесникова Т.А. 7
Комарова Н.Ф. 151
Копейчук Е.П. 107
Копейчук Н.П. 176
Костроминтина О.Н. 179
Краснова Н.Н. 275
Кудимов Ю.Н. 51
Кулькова И.А. 203

Л

Ларионова О.Г. 3
Ли Л.Л. 89
Литвинова Т.Н. 189
Лукичев И.В. 151
Лукьянова М.А. 151

М

Малев В.В. 16, 48
Маркова В.С. 86
Матвеева Л.В. 63
Матвеева Т.В. 9
Мухина Н.В. 132

Н

Недогреева Н.Г. 104
Ненашева Л.В. 189
Никитина Г.В. 44
Никифорова Е.В. 9
Никольская О.Д. 244
Новожиллов В.А. 66
Новосельцева Г.А. 30

О

Овчинникова С.А. 189
Острожная Е.Е. 33

П

Парфенова Н.А. 278
Петроченкова В.В. 67
Пономаренко С.Г. 89
Попова О.В. 263
Прокопьев В.П. 13

Р

Радевская Н.С. 214
Ревенко М.А. 16
Репина Т.В. 266
Романовская И.А. 182

С

Сазонова В.А. 70
Самоделкин Я.А. 110
Сваталова Т.А. 157
Селезнева М.Б. 219
Семёнова М.Л. 248
Семёнова Н.Н. 51
Серебрякова З.Ю. 207

Сетяева Н.Н. 209
Сибирякова Т.В. 251
Сиднин И.Н. 231, 254
Слинькова Т.А. 189
Сорокина Е.Н. 119
Сухинина В.В. 48

Т

Тагильцева Л.Ф. 254
Тагирова З.К. 223
Тармаева Е.В. 195
Трофимова В.В. 73
Трущенко И.Н. 76

У

Удовина Ю.В. 136

Ф

Фадеев Е.В. 139
Фомина Е.Н. 153

Х

Хусаинова Т.В. 78

Ц

Царегородцева Е.А. 238

Ч

Чебанов К.А. 20

Ш

Шаньгина Н.В. 112
Шедания И.Р. 86
Шнейдер Е.М. 226

Щ

Щербакова Ю.В. 104

Ю

Юрова Т.В. 146
Юсупова О.В. 116

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АКИНФИЕВА Н.В., канд. пед. наук, доцент, и.о. зав. кафедрой управления развитием образовательных систем Института дополнительного профессионального образования Саратовского государственного университета, г. Саратов.

АНТОНОВА В.Н., канд. пед. наук, доцент кафедры информатизации Института повышения квалификации специалистов профессионального образования, г. Санкт-Петербург.

АФНАСЕНКО А.В., ст. преподаватель кафедры педагогики и методики начального образования Уссурийского государственного педагогического института, г. Уссурийск Приморского края.

БАБИЛУРОВА Н.Р., директор Учебного центра Уралмашзавода, соискатель Уральского академии государственной службы, г. Екатеринбург.

БОБРЕВА Л.В., учитель иностранного языка, зав. кафедрой группы В (иностранные языки, общественные дисциплины) Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 107, г. Челябинск.

БОГДАНОВА М.В., канд. пед. наук, доцент кафедры технологии пищевой промышленности и общественного питания Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

БОГОВАРОВА В.А., докт. пед. наук, профессор, декан факультета педагогики и психологии Академии социального образования (Казанский социально-юридический институт), г. Казань.

БОРОДИНА Г.С., зам. заведующей по учебно-воспитательной работе Муниципального дошкольного образовательного учреждения № 68, г. Челябинск.

БОРЧУК А.В., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Поморского государственного университета им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск.

БУЛГАКОВА Е.И., директор муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1, г. Таштагол Кемеровской области.

БУРОВ К.С., канд. пед. наук, научный сотрудник кафедры педагогики и философии образования Института дополнительного профессионально-педагогического образования, г. Челябинск.

БУРЦЕВА В.С., преподаватель математики Новороссийского медицинского колледжа, г. Новороссийск Краснодарского края.

БУСЛАЕВА М.Ю., преподаватель Челябинского государственного педагогического колледжа № 1, г. Челябинск.

ВАКУЛИЧ Н.Р., канд. филос. наук, начальник учебного и научного отдела Института дополнительного профессионального образования, доцент кафедры человековедения Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов.

ВЕПРИНЦЕВА Е.Ю., педагог-психолог Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка № 476, г. Челябинск.

ВЕРБИЦКИЙ А.А., докт. пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО, зав. кафедрой социальной и педагогической психологии Московского государственного открытого педагогического университета им. М.А. Шолохова, г. Москва.

ВИГЕЛЬ Н.Н., преподаватель каф. математики и теоретической механики Челябинского высшего военного автомобильного командного инженерного училища (ЧВВАКИУ), г. Челябинск.

ВИКТОРОВА Л.П., докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой психолого-педагогических дисциплин Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург.

ВОЛОДИНА Л.Н., методист лаборатории дошкольных образовательных программ Института дополнительного профессионально-педагогического образования, г. Челябинск.

ГАВРИЛОВ Н.И., канд. физ.-мат. наук, доцент кафедры физики и математики Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского края.

ГАЛЯНСКАЯ Т.В., учитель Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 20, г. Миасс Челябинской области.

ГЛАЗЫРИНА Е.С., ассистент кафедры английской филологии Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ГРЕБЕНЩИКОВА М.В., канд. пед. наук, преподаватель мировой художественной культуры Челябинского государственного педагогического колледжа № 2, г. Челябинск.

ГРЕБНЕВА Г.А., канд. филос. наук, доцент кафедры педагогики и философии образования Института дополнительного профессионально-педагогического образования, г. Челябинск.

ГРИЦУК М.В., специалист по делам молодежи Управления по делам образования и молодежной политики Администрации Центрального района, аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ДАНИНА И.М., Отличник просвещения, зав. кафедрой начальных классов Муниципального образовательного учреждения гимназия № 80, г. Челябинск.

ДЕНИСЕНКО И.Г., учитель русского языка и литературы Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 94, г. Челябинск.

ДНЕПРОВСКАЯ О.А., ст. преподаватель кафедры алгебры и геометрии Благовещенского государственного педагогического университета, г. Благовещенск.

ДУДИНА Л.И., канд. пед. наук, доцент Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

ДУДКО В.В., методист по работе с электронными изданиями образовательного направления лаборатории образовательных информационных технологий Приморского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Владивосток.

ЕРБАЕВА Н.А., канд. ист. наук, доцент кафедры общественных наук Ангарской государственной технической академии, г. Ангарск Иркутской области.

ЕРМАКОВА Т.С., зав. Муниципальным дошкольным образовательным учреждением № 406, г. Челябинск.

ЗАГОРЮЕВ А.Л., канд. геол.-мин. наук, ректор Уральского института практической психологии, г. Екатеринбург.

ЗАХАРОВА А.Г., канд. пед. наук, Отличник образования, доцент Якутского государственного университета им. М.К. Амосова, г. Якутск.

ЗЮЗЛЯЕВА Н.П., преподаватель педагогики и психологии Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской области.

ИВАНОВ А.М., Отличник народного просвещения, проректор по информатизации Самарского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Самара.

ИВАНЧЕНКО О.П., сотрудник Оренбургского государственного университета, г. Оренбург.

ИЗМАЙЛОВА А.Б., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики Владимирского государственного педагогического университета, г. Владимир.

КАРБЫШЕВА В.М., преподаватель Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской области.

КАРТУШИНА И.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры автосервиса Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

КЛЕМЕНТЬЕВА Н.Р., канд. пед. наук, доцент Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

КЛЕПЦОВА Е.Ю., канд. психол. наук, доцент кафедры научных основ управления школой Вятского государственного гуманитарного университета, г. Киров.

КОЗЛОВА И.С., инженер, соискатель Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов.

КОЛЕСНИКОВА Т.А., канд. пед. наук, зав. кафедрой дошкольного и начального образования Астраханского областного института усовершенствования учителей, г. Астрахань.

КОМАРОВА Н.Ф., канд. пед. наук, доцент, профессор кафедры психологии Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, г. Нижний Новгород.

КОПЕЙЧУК Е.П., психолог Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской области.

КОПЕЙЧУК Н.П., преподаватель педагогики и психологии Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской области.

КОСТРОМИНТИНА О.Н., аспирант, методист, преподаватель специальных дисциплин электротехнической направленности Екатеринбургского электромеханического колледжа, г. Екатеринбург.

КРАСНОВА Н.Н., аспирант кафедры педагогики, психологии и предметных методик Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск.

КУДИМОВ Ю.Н., докт. техн. наук, профессор, зав. кафедрой физики и математики Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского края.

КУЛЬКОВА И.А., канд. экон. наук, доцент кафедры экономики труда и управления персоналом Уральского государственного экономического университета, г. Екатеринбург.

ЛАРИОНОВА О.Г., канд. пед. наук, доцент Братского государственного технического университета, г. Братск Иркутской области.

ЛИ Л.Л., студент Славянского-на-Кубани государственного педагогического института, г. Славянск-на-Кубани Краснодарского края.

ЛИТВИНОВА Т.Н., докт. пед. наук, канд. мед. наук, профессор, Заслуженный деятель науки Кубани, зав. кафедрой общей химии Кубанского государственного медицинского университета, г. Краснодар.

ЛУКИЧЕВ И.В., студент психологического факультета Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, г. Нижний Новгород.

ЛУКЬЯНОВА М.А., студент психологического факультета Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, г. Нижний Новгород.

МАЛЕВ В.В., канд. пед. наук, доцент, ст. научный сотрудник кафедры информатики и методики преподавания математики Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж.

МАРКОВА В.С., аспирант Московского педагогического государственного университета, г. Москва.

МАТВЕЕВА Л.В., канд. пед. наук, доцент, член-корреспондент АПСН, докторант, доцент кафедры пения и методики музыкального воспитания Уральского государственного педагогического университета, г. Екатеринбург.

МАТВЕЕВА Т.В., канд. техн. наук, доцент, директор Центра дополнительной профессиональной переподготовки Уральского государственного технического университета – УПИ, г. Екатеринбург.

МУХИНА Н.В., ст. преподаватель кафедры естественных наук и методики их преподавания Борисоглебского государственного педагогического университета, г. Борисоглебск Воронежской области.

НЕДОГРЕЕВА Н.Г., канд. пед. наук, доцент кафедры физики и методико-информационных технологий Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов.

НИКИТИНА Г.В., канд. пед. наук, преподаватель педагогики и психологии Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской области.

НИКОЛЬСКАЯ О.Д., зав. Муниципальным дошкольным образовательным учреждением детский сад № 422, г. Челябинск.

НОВОЖИЛОВ В.А., главный специалист Института промышленной безопасности, охраны труда и социального партнерства, г. Санкт-Петербург.

НОВОСЕЛЬЦЕВА Г.А., методист, преподаватель гуманитарных дисциплин Екатеринбургского электромеханического колледжа, г. Екатеринбург.

ОСТРОЖНАЯ Е.Е., канд. техн. наук, доцент, зав. отделом дополнительного и довузовского образования и повышения квалификации Краснодарского кооперативного института (филиала) Белгородского университета потребительской кооперации, г. Краснодар.

ПАРФЕНОВА Н.А., зав. Муниципальным дошкольным образовательным учреждением № 17, г. Южноуральск Челябинской области.

ПЕТРОЧЕНКОВА В.В., преподаватель кафедры немецкого языка Российского государственного университета им. И. Канта, г. Калининград.

ПОНОМАРЕНКО С.Г., преподаватель психологии Славянского-на-Кубани государственного педагогического института, г. Славянск-на-Кубани Краснодарского края.

ПОПОВА О.В., директор Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 1, г. Таштагол Кемеровской области.

ПРОКОПЬЕВ В.П., канд. физ.-мат. наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы, проректор по учебной работе Уральского государственного университета им. А.М. Горького, г. Екатеринбург.

РАДЕВСКАЯ Н.С., канд. пед. наук, доцент, зав. кафедрой информатизации Института повышения квалификации специалистов профессионального образования, г. Санкт-Петербург.

РЕВЕНКО М.А., ассистент кафедры информатики и методики преподавания математики Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж.

РЕПИНА Т.В., учитель начальных классов Муниципального образовательного учреждения гимназия № 80, г. Челябинск.

РОМАНОВСКАЯ И.А., ст. преподаватель кафедры теории и методики профессионального образования Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

САЗОНОВА В.А., преподаватель кафедры русского языка и литературы Канского педагогического колледжа, г. Канск Красноярского края.

САМОДЕЛКИН Я.А., канд. ист. наук, доцент Филиала Уральского государственного педагогического университета, г. Новоуральск Свердловской области.

СВАТАЛОВА Т.А., зав. лабораторией дошкольных образовательных программ Института дополнительного профессионально-педагогического образования, г. Челябинск.

СЕЛЕЗНЕВА М.Б., зам. директора по учебно-воспитательной работе Муниципального образовательного учреждения средняя общеобразовательная школа № 6, соискатель кафедры педагогики Уральского государственного университета им. А.М. Горького, г. Екатеринбург.

СЕМЕНОВА М.Л., зам. заведующей Муниципального дошкольного образовательного учреждения Центр развития ребенка № 213, г. Челябинск.

СЕМЕНОВА Н.Н., преподаватель кафедры физики и математики Пятигорской государственной фармацевтической академии, г. Пятигорск Ставропольского края.

СЕРЕБРЯКОВА З.Ю., преподаватель анатомии и физиологии Новороссийского медицинского колледжа, г. Новороссийск Краснодарского края.

СЕТЯЕВА Н.Н., канд. пед. наук, преподаватель кафедры теоретических основ физического воспитания Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут Ханты-Мансийского автономного округа.

СИБИРЯКОВА Т.В., инструктор физической культуры муниципального дошкольного образовательного учреждения № 25, г. Миасс Челябинской области.

СИДНИН И.Н., канд. пед. наук, доцент кафедры современных педагогических технологий Кузбасского регионального института повышения квалификации и переподготовки работников образования, г. Кемерово.

СОРОКИНА Е.Н., канд. пед. наук, доцент кафедры профессионального обучения Невинномысского государственного гуманитарного университета, г. Невинномысск Ставропольского края.

СУХИНИНА В.В., ассистент кафедры информатики и методики преподавания математики Воронежского государственного педагогического университета, г. Воронеж.

ТАГИЛЬЦЕВА Л.Ф., зав. методическим кабинетом Управления образования Таштагольского района, г. Таштагол Кемеровской области.

ТАГИРОВА З.К., ст. преподаватель кафедры естественно-математических дисциплин Альметьевского филиала Института экономики, управления и права, г. Альметьевск Республики Татарстан.

ТАРМАЕВА Е.В., Бурятский государственный университет, г. Улан-Удэ.

ТРОФИМОВА В.В., преподаватель педагогики Братского государственного педагогического колледжа № 1, г. Братск Иркутской области.

ТРУЩЕНКО И.Н., доцент кафедры иностранных языков Морской государственной академии им. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск Краснодарского края.

УДОВИНА Ю.В., аспирант Оренбургского государственного университета, г. Оренбург.

ФАДЕЕВ Е.В., ведущий специалист организационного отдела администрации Находкинского городского округа, г. Находка Приморского края.

ФОМИНА Е.Н., зам. директора по учебно-воспитательной работе Астраханского технического колледжа, аспирант Астраханского государственного университета, г. Астрахань.

ХУСАИНОВА Т.В., канд. пед. наук, ст. преподаватель Стерлитамакской государственной педагогической академии, г. Стерлитамак Республики Башкортостан.

ЦАРЕГОРОДЦЕВА Е.А., доцент кафедры педагогики и психологии Института развития регионального образования, г. Екатеринбург.

ЧЕБАНОВ К.А., канд. пед. наук, зав. кафедрой электроэнергетики Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

ШАНЬГИНА Н.В., зав. отделением психологии Уральского института практической психологии, г. Екатеринбург.

ШЕДАНИЯ И.Р., студент РГСУ, г. Москва.

ШНЕЙДЕР Е.М., канд. пед. наук, доцент кафедры профессионального обучения Невинномысского государственного гуманитарно-технического института, г. Невинномысск Ставропольского края.

ЩЕРБАКОВА Ю.В., инженер Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, г. Саратов.

ЮРОВА Т.В., канд. пед. наук, зам. директора научно-исследовательского института развития профессионального образования Владивостокского государственного университета экономики и сервиса, г. Владивосток.

ЮСУПОВА О.В., канд. физ.-мат. наук, доцент, зав. кафедрой высшей математики Самарского государственного архитектурно-строительного университета, г. Самара.

О Г Л А В Л Е Н И Е

Раздел 1. Непрерывное профессиональное образование как тенденция развития современного общества

Вербицкий А.А., Ларионова О.Г.

Совершенствование качества подготовки педагогических кадров с позиции теории контекстного обучения. 3

Колесникова Т.А.

Некоторые аспекты повышения квалификации учителей на современном этапе. 7

Матвеева Т.В., Никифорова Е.В.

Перспективность дополнительного профессионального обучения в рамках системы «Образование через всю жизнь». 9

Прокопьев В.П.

Информированность вузовских преподавателей – необходимое условие развития Болонского процесса. 13

Ревенко М.А., Малев В.В.

Современный учитель информатики: социальный заказ и система методической подготовки. 16

Чебанов К.А.

Личностно ориентированный подход как стратегия современного образовательного процесса. 20

Бабилурова Н.Г.

Корпоративное обучение в системе развития персонала современных корпораций. 23

Вакулич Н.Р.

Некоторые аспекты дополнительного профессионального образования и потребности личности. 26

Новосельцева Г.А.

Повышение квалификации преподавателей в контексте Болонского процесса. 30

Острожная Е.Е.

Теоретико-методологические основания развития системы профессионального образования кадров. 33

Раздел 2. Содержательное и педагогическое обеспечение интеграции профессионального и дополнительного профессионального образования

Боговарова В.А.

Научно-методическое обеспечение подготовки компетентного специалиста на факультете педагогики и психологии. 37

Измайлова А.Б.

Методика проведения вводного занятия по курсу «Русская народная педагогика» 40

Никитина Г.В.

Педагогические условия реализации компетентностного подхода в педагогическом колледже. 44

Сухинина В.В., Малев В.В.

Практическая реализация системы технологической подготовки студентов педвуза. 48

Кудимов Ю.Н., Гаврилов Н.И., Семёнова Н.Н.

Специфика изложения избранных вопросов раздела «Кинематика» в лекционном курсе для специалистов фармацевтического профиля. 51

Афанасенко А.В.

Особенности профессиональной подготовки учителя начальной школы в процессе освоения методических дисциплин. 53

Бурцева В.С.

О повышении квалификации учителей, работающих с одаренными детьми. 57

Днепровская О.А.

Реализация спецкурса «Элементы формальной логики в теории и методике обучения физике» в системе повышения квалификации педкадров. 61

Матвеева Л.В.

Освоение семейной проблематики как актуальная задача повышения квалификации специалистов в области музыкального образования. 63

Новожилов В.А.

Особенности отбора содержания по профессии «Водитель погрузчика» при реализации образовательных стандартов. 66

Петроченкова В.В.

О преимуществах содержания обучения иностранному языку. 67

Сазонова В.А.

Электронный учебно-методический комплекс по курсу «История зарубежной литературы» 70

Трофимова В.В.

Современные подходы к организации методического сопровождения студентов в условиях педагогического колледжа. 73

Трущенко И.Н.

Использование реферата для обучения профессиональному иностранному языку. 76

Хусаинова Т.В.	
Интонационно-двигательное моделирование в музыкально-педагогической теории и практике.	78
Картушина И.Г.	
Система учебных проектов по кадровому менеджменту на транспорте в курсе «Организационное поведение»	81
Клементьева Н.Р.	
Методическая подготовка учителей начальных классов в вузе.	83
Раздел 3. Психолого-педагогическое и социальное сопровождение образующейся личности	
Маркова В.С., Шедания И.Р.	
Психологические основы профессиональной переподготовки педагогов и воспитателей сиротских учреждений.	86
Пономаренко С.Г., Ли Л.Л.	
Особенности совместной исследовательской деятельности преподавателей и студентов как фактор повышения квалификации кадров.	89
Борчук А.В.	
Некоторые особенности воспитания студентов.	92
Буслаева М.Ю.	
Мониторинг профессионально-образовательного процесса и профессионального развития личности студента педагогического колледжа.	95
Загорюев А.Л.	
Модель динамики эмоционального выгорания.	97
Клепцова Е.Ю.	
Самосовершенствование педагогических и управленческих кадров образования посредством развития толерантности.	100
Козлова И.С., Недогреева Н.Г., Щербакова Ю.В.	
Способы активизации познавательной деятельности.	104
Копейчук Е.П.	
Психологическая поддержка первокурсников в период адаптации как условие развития их социальной компетенции.	107
Самоделкин Я.А.	
Формирование мотивации студентов негуманитарных специальностей к изучению гуманитарных и социально-экономических дисциплин.	110
Шаньгина Н.В.	
Мотивы выбора профессии абитуриентами заочного отделения факультета психологии.	112
Юсупова О.В.	
Цивилизационная идентичность в условиях нового времени.	116
Сорокина Е.Н.	
Профориентационное направление в работе психолога в системе непрерывного профессионального образования.	119
Грищук М.В.	
Необходимость развития молодежных общественных объединений.	122

Галянская Т.В.	
Формирование нравственных ценностей как развитие сознания.	125
Зюзляева Н.П.	
Национально-региональный компонент в подготовке будущего педагога. . .	128
Мухина Н.В.	
Характеристика некоторых социально-гигиенических условий качества жизни студентов физико-математического факультета.	132
Удовина Ю.В.	
Наличие эмоционально-нравственной отзывчивости и эмпатии у педагога как предпосылка успешности воспитательной работы с подростками.	136
Фадеев Е.В.	
Об организации среды общения как проявлении коммуникативной компетентности управленца.	139
Раздел 4. Формирование и совершенствование профессионально важных качеств специалистов в системе непрерывного профессионального образования	
Захарова А.Г.	
Теоретические основы развития научного творчества учителя-естественника.	143
Юрова Т.В.	
Некоторые аспекты работы по развитию педагогической рефлексии преподавателя вуза в процессе повышения квалификации.	146
Буров К.С., Гребнева Г.А.	
Самообразование педагога как обязательное условие повышения профессиональной компетентности.	148
Комарова Н.Ф., Лукичев И.В., Лукьянова М.А.	
Роль самостоятельной работы в формировании у студентов готовности к самообразованию.	151
Фомина Е.Н.	
Значение формирования самообразовательной компетентности у студентов средних профессиональных учебных заведений на современном этапе.	153
Сваталова Т.А.	
Качество профессиональной компетентности воспитателя как условие качества дошкольного образования.	157
Вигель Н.Н.	
Методологическая культура курсанта – ведущий фактор в самоучении. . . .	160
Глазырина Е.С.	
Понятие «Речеповеденческие стратегии» и их значение в формировании лингводидактической компетентности учителя.	163
Гребенщикова М.В.	
Использование интегративно-модульной технологии воспитания эстетической культуры студентов в педагогическом колледже.	166

Дудко В.В.	
Интенциональность педагога. Результаты контент-анализа.	170
Иванченко О.П.	
Вариативное мышление как основа развития творческойности.	173
Копейчук Н.П.	
Динамика эмоциональных состояний первокурсников в период адаптации к условиям образовательного учреждения.	176
Костромитина О.Н.	
Повышение квалификации преподавателей НПО и СПО в области энергосбережения как фактор формирования конкурентоспособного специалиста.	179
Романовская И.А.	
Этапы формирования позиции исследователя будущих педагогов.	182
Раздел 5. Педагогические и управленческие инновации.	
Инновационные технологии в образовании	
Викторова Л.П.	
Образовательные и управленческие инновации в повышении квалификации учителей биологии.	185
Литвинова Т.Н., Выскубова Н.К., Овчинникова С.А., Кириллова Е.Г., Слинкова Т.А., Ненашева Л.В., Вальтер Н.И.	
Инновационная перестройка процесса обучения общей химии в медицинском вузе.	189
Акинфиева Н.В.	
Условия реализации стратегического управления в российском образовании.	191
Ербаева Н.А., Тармаева Е.В.	
Некоторые аспекты сотрудничества ОИПКРО и сельской школы (на материалах Усть-Ордынского Бурятского автономного округа)	195
Карбышева В.М.	
Возвращение к истокам.	199
Кулькова И.А.	
Как сделать обучение персонала эффективным методом управления трудовым поведением.	203
Серебрякова З.Ю.	
Инновационные технологии в преподавании дисциплины «Анатомия и физиология».	207
Сетяева Н.Н.	
Метод биологической обратной связи в процессе подготовки специалистов по адаптивной физической культуре.	209
Богданова М.В.	
Информационные технологии обучения химии студентов специальностей технического цикла в системе общего и профессионального образования. .	212

Раздел 6. Дистанционное обучение и новые информационные технологии в образовании

Радевская Н.С.

Психолого-педагогические проблемы при повышении квалификации специалистов профессионального образования в области новых информационных технологий. 214

Иванов А.М.

Использование средств Интернет-технологий в системе повышения квалификации педагогических кадров. 216

Селезнёва М.Б.

Инновационные технологии в обучении как фактор повышения качества образования. 219

Тагирова З.К.

Профессиональная подготовка педагогов в сфере современных информационных и коммуникационных технологий. 223

Шнейдер Е.М.

Проблемы глобальной информатизации общества и задачи системы образования. 226

Антонова В.Н.

Организация повышения квалификации работников бухгалтерии в связи с вводом в действие новой бюджетной инструкции. 229

Раздел 7. Роль и функции методических служб в повышении квалификации кадров в межкурсовой период

Сиднин И.Н.

Проблемы развития методической службы образовательного учреждения. 231

Бородина Г.С., Ермакова Т.С.

Использование активных форм в работе с педагогами. 234

Царегородцева Е.А.

Развитие оценочной деятельности педагогов детства. 238

Бобрева Л.В.

Аналитическая деятельность педагогов как важнейший аспект методической работы в образовательном учреждении инновационного типа. 242

Раздел 8. Методическое и дидактическое обеспечение образовательного процесса в общеобразовательных учреждениях

Дудина Л.И., Никольская О.Д.

Управленческий контроль заведующей как фактор оптимального функционирования ДООУ. 244

Володина Л.Н.

Условия социального развития детей в дошкольном учреждении. 246

Семёнова М.Л.

Интеграция знаний и видов детской деятельности как средство повышения качества дошкольного образования. 248

Сибирякова Т.В.	
Сотрудничество педагогов и родителей в укреплении здоровья детей 6–7 лет средствами физического воспитания.	251
Сиднин И.Н., Тагильцева Л.Ф.	
Научно-методическая поддержка культурно-национальной интеграции личности ребенка.	254
Данина И.М.	
Научно-практическая конференция младших школьников как способ реализации творческих способностей учащихся.	257
Денисенко И.Г.	
Тесты как средство оптимизации учебного процесса.	260
Попова О.В.	
Формирование интегративных знаний с использованием технологии концентрированного обучения.	263
Репина Т.В.	
Использование безотметочной системы оценивания в МОУ гимназия № 80.	266
Булгакова Е.И.	
Вариативные подходы социальных партнеров к экологическому образованию и воспитанию.	269
Вепринцева Е.Ю.	
Психологическое сопровождение процесса построения и функционирования детско-взрослого сообщества в ДОО.	272
Краснова Н.Н.	
Реализация экономического образования младшего школьника средствами игры.	275
Парфенова Н.А.	
Реализация образовательного проекта по осуществлению содействия семье в здоровьесберегающем образовании.	278
Алфавитный указатель	281
Сведения об авторах	283

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

Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции
Часть 4

Ответственный редактор Д.Ф. Ильясов
Корректор Л.Г. Махмутова
Технический редактор К.С. Буров
Дизайн обложки П.В. Федоров
Ответственный за выпуск Л.Н. Золотарева

Изд. лицензия ЛР №040812 от 14 мая 1997 г.
Сдано в набор 06.03.06. Подписано в печать 20.03.06.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Arial.
Усл. печ. л. 18,5. Тираж 250 экз. Заказ № 452.
Цена договорная

Информационно-издательский учебно-методический
центр «Образование»
454048, г. Челябинск, ул. Каменный Лог, 11
тел.: (8–351) 266–82–16